جامعـــــــــــة اليرمـــــــــــوك
كليــــــــــــة التربيــــــــــــة
قــــسم المنـــــاهج والتـــــدريس

درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة

Degree of Achievement of Total Quality Standards in the Educational Practices of Science Teachers at the Secondary Stage in Jedda Governorate

إعداد

أحمد عوض اللّه السلمي

إشـــــــراف الدكتور

وليد حسين نوافله

حقل التخصص: مناهج العلوم وأساليب تدريسها

الفصل الدراسي الأول

2014م – 1436هـ

درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة

إعداد

أحمد عوض الله السلمي

بكالوريوس كيمياء، جامعة الملك عبد العزيز، 2001

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص مناهج العلوم وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

وليد حسين نوافله.................................مشرفاً ورئيساً

أستاذ مساعد في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

محمود حسن بني خلف ....عضواً

أستاذ مشارك في مناهج العلوم وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

نضال كمال شريفين ....عضواً

أستاذ مشارك في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة

2014/10/23

الإهـــداء

إلى روح والدي العزيز . . . رحمه الله. . .

إلى والدتي الحبيبة التي سهرت الليالي الطوال . . .

وغمرتني بالحب والحنان ومازالت الشمعة المضيئة في حياتي

طاعةً وبراً . . .

إلى إخواني وأخواتي الذين كانوا عوناً لي على تحمل أعباء الحياة . . . .

إلى أصدقائي وزملائي الذين منحوني كل الحب والتقدير والاحترام. . . . .

تقديراً واحتراماً إلى جميع هؤلاء أهدي هذا العمل

وأتمنى أن ينفعني الله وإياهم به.

الباحث

أحمد السلمي

شكـــر وتقديـــر

الحمد لله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، والشكر له على توفيقه وامتنانه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم القائل "من لا يشكر الناس لا يشكر الله".

لا يسعني وقد أنهيت إعداد هذه الرسالة إلا أن أعترف لكل ذي فضل علّيبفضله، فإن أهل الفضل والعطاء هم أهلٌ للشكر والثناء.

أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذيَّ الفاضل الدكتور وليد حسين نوافله الذي منحني شرفاً عظيماً بالإشراف على هذه الرسالة، وعاش معي متاعبها، فقد قدم لي من وقته الثمين، وعلمه الغزير، وخبراته الغنية الشيء الكثير، مما أنار لي دروب البحث، وساعدني في التغلب على كثير من صعوباته، فله مني كل الشكر والثناء والتقدير والاحترام.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء لجنة المناقشة الدكتور محمود بني خلف والدكتور نضال شريفين، اللذين تفضلا بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتحملا عناء قراءتها، وتقويمها، وإبدائهما ملحوظات قيمة ساهمت في إثراء هذه الرسالة.

الباحث

أحمد السلمي

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة

قائمة الجداول

الجدول	الصفحة

قائمة الملاحق

الملخــص

السلمي، أحمد عوض الله. درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك، 2014، (المشرف: د. وليد حسين نوافله).

هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً من معلمي العلوم للمرحلة الثانوية، و(600) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

أظهرت نتائج الدراسة أن تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية، جاءت بدرجة كبيرة على الأداة ككل، وعلى جميع المجالات، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية ككل، وعلى جميع المجالات، يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود اختلاف، يعزى لمتغير الخبرة التدريسية، على الأداة ككل، وعلى جميع المجالات، بين المعلمين ذوي الخبرة التدريسية أقل من (5 سنوات)، والمعلمين ذوي الخبرة التدريسية، من (5- 10 سنوات)، وذوي الخبرة التدريسية أكثر من (10 سنوات)، لصالح المعلمين أقل من (5 سنوات)، وبين المعلمين ذوي الخبرة التدريسية من (5-10 سنوات)، والمعلمين ذوي الخبرة التدريسية، (أكثر من 10 سنوات)، لصالح المعلمين، ذوي الخبرة التدريسية من (5-10 سنوات).

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بالعمل على إشراك أولياء الأمور في تقويم أداء الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة حول سلوك وأداء الطلاب من خلال التقويم المستمر.

الكلمات المفتاحية: الجودة الشاملة، ممارسات معلمي العلوم، المرحلة الثانوية.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

لقد ظهر الاهتمام بضمان الجودة في المؤسسات التعليمية في مختلف المجالات، في ظل التطور العلمي والمعرفي، ويُعد هذا الاهتمام من أهم المطالب في ظل هذه التطورات، أضف إلى ذلك الدعوات التربوية المنادية بتطوير عملية التعليم، فالقائمين على العملية التعليمية يرغبون في الحصول على أفضل مستوى تعليمي للطلبة يمكنهم من التميز والإبداع، الأمر الذي يسهم في تحقيق أهداف خططها التنموية، وبالتالي فإن ذلك يتطلب وضع أسس ومعايير علمية لتحقيق تلك الأهداف، وهذا ما توفره معايير الجودة الشاملة، إذا تم العمل والالتزام بها، فإنها سوف تضمن بيئة تعليمية تحقق هذه الأهداف، وتتوافق مع التطور العلمي والمعرفي، وهذا ينطبق على معلمي العلوم في تحقيق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية.

وتواجه الأنظمة التعليمية، ومناهجها تحديات كبيرة ناتجة عن التطور المعرفي، والثورة التكنولوجية، مما أدى إلى ظهور اتجاهات حديثة في مجال التربية والتعليم لمواكبة تلك التطورات، وكان من أحدث تلك الاتجاهات الدعوة إلى تبني مفهوم الجودة الشاملة في التعليم وإداراته بعد تطبيق هذا الاتجاه في عمل المؤسسات الإنتاجية والخدمية وتحقيقها نجاحات كبيرة. وقد أصبحت الجودة مطلباً أساسياً، مما أوجب أن يؤسس لها في نظم التعليم على اعتبار أنها عملية إنتاجية تتعامل مع الإنسان، الذي يشكل العنصر الرئيس، وبالتالي العمل على أن يكون خريج المؤسسة التعليمية متميزاً، وأن تكون الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية للمتعلمين والمجتمع مميزة (عطية، 2008).

وتستند الجودة الشاملة إلى مجموعة من الأسس والمبادئ التي تميز ضمان الجودة، بهدف الاستمرارية في التحسين، وذلك من خلال الالتزام بمعايير النجاح ومؤشرات الأداء، بالإضافة إلى تحديد الأولويات وترتيبها، وقياس عمليات التعلم والتعليم والإدارة لهذه العمليات، وتحقيق أهداف المنهاج، وتكريس جهود المدرسة كمؤسسة تعليمية للعناية بشؤون الطلبة في بيئة غنية ذات موارد بشرية، وموارد مادية ذات مستوى رفيع، ويشتمل ضمان الجودة العديد من العناصر التي تُعد ذات قيمة متميزة، كالعلاقات الإيجابية التفاعلية، وتوظيف مهارات التفكير، والتعاون، وطرائق واستراتيجيات التدريس، بالإضافة إلى أساليب التقويم المختلفة المرتبطة مباشرة بمعايير ضمان الجودة، كما تعمل الجودة على التحقق من حسن الأداء الذي يساعد الأفراد على فهم طرائق إنجاز المهمات بكفاءة وإتقان، بحيث يشارك الجميع كفريق متعاون في تنفيذ العمليات، ابتداءً من التخطيط وانتهاءً بالتقويم لهذه العمليات بهدف ضمان الجودة وتحقيق الأهداف (ذيب والحاج وكيالي، 2006).

لقد تم استخدام مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم في تسعينيات القرن العشرين، بعد أن تم استخدامه في المجالات الإدارية المرتبطة بإدارة المصانع والمؤسسات الإنتاجية منذ مطلع الخمسينيات من القرن الماضي، وبعد أن أثبت جدوى اقتصادية عالية عند تطبيقها في المصانع والمؤسسات، وقد ساعد على ظهور هذا المفهوم التطور المعرفي الذي شهده العالم في النصف الثاني من القرن العشرين (عطية، 2008).

إن حركة السعي نحو الجودة الشاملة في التعليم لابد أن تمتد لتشمل مختلف جوانب العملية التعليمية بدءاً من الإدارة التعليمية العليا إلى الإدارة المدرسية، إلى إعداد المعلمين، وتدريبهم، ووضع المناهج وتأليفها، ووسائل التقويم، وطرائق التدريس. ولتحقيق ضمان الجودة الشاملة في العملية التعليمية، فإن ذلك يتطلب العمل المستدام ما بين المشرفين ومديري المدارس والمعلمين للتأكد من أن

العملية التعليمية بأكملها تمارس المراجعة الذاتية، وأن الجميع يسعون إلى تطوير فهم مشترك لمعايير ومؤشرات الأداء، ويجب أن تحرص جميع الأطراف على تقديم تقارير مفصلة حول مدى تحقق المعايير المعتمدة في إطار ضمان الجودة، وجوانب التحسين المستمر التي تم إنجازها، وذلك بتطبيق المراجعة الذاتية (اليونسكو، 2008 ؛ طعيمة، 2004).

وبالنظر إلى تطبيق المعايير فقد ظهرت بدايتها في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد تبنتها جميع الولايات في أمريكا، لأنها استخدمت إستراتيجية التقييم لتقارن بين جودة أداء المدارس، وساعدت على رفع تحصيل الطلاب وإنجازهم. وقد حظيت المعايير بتأييد الآباء والإداريين والمعلمين، وكانت هذه المعايير بالنسبة إليهم فكرة جيدة لدرجة أنهم لم يهتموا بقانونيتها، واعتقدوا أن تطبيق المعايير والتقييم والتقدير والمحاسبة المسؤولة سوف تؤدي مجتمعة إلى إيجاد المدارس التي يريدونها، وأن الإصلاحات التربوية تكمن في تنفيذ الخطط التي وضعت لتنفيذها في الواقع التعليمي (Vranek & Gandal, 2001).

وقد عرف ماكبرين وبراندت (Macbrien & Brandt, 1997: 32) المعايير بأنها: "المبادئ التي يجب على الطلاب أن يعرفوها، ويكونوا قادرين على الالتزام بها". وعرفها فرانك وجاندال (Vranek & Gandal, 2001: 61) بأنها: "الأفكار التي تدور حول ما يجب أن يتعلمه الطلاب وكيف سيتم تعلمه، وأن هنالك معايير لبناء الجسور بحيث تكون قوية ومتينة".

ويشار إلى كلمة معايير في التعليم؛ بأنها ذلك المستوى من المعرفة والمهارات التي يتوقع من الطالب الوصول إليها في الموضوعات الدراسية، وتمتلك المدرسة المعايير عندما يكون لديها توقعات عالية لجميع الطلاب، وفي جميع المواد الدراسية (ياسين، 2008).

ويعمل تطبيق المعايير في العملية التعليمية إلى تحديد الأهداف التي يسعى القائمون على العملية التعليمية، وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي إلى تحقيقها، كما إنها تساعد في توفير أسس

واضحة ومحددة لتقويم أداء الطلبة والمؤسسات التعليمية، وقد تكون هذه المعايير أحد عناصر المساءلة لأداء هذه المؤسسات، وتعبر المعايير عن مستوى الأداء، أو مستوى الجودة المتوقع والمقبول، كما إنها تحدد مستوى كفاية أداء الطالب عند قيامه بالمهارات والمعارف التي حددتها تلك المعايير. وبالتالي فإن المعايير سواءً للأفراد، أم للمؤسسات تنعكس من خلال طبيعة الأداء، وما يتم الحصول عليه من مخرجات في ضوء ما تم وضعه من معايير (Wiggins, 1995).

وقد يشار إلى المعايير بأنها عبارة عن أنموذجاً لمقارنة الأداء بعمليات التقويم، حيث يتم قياس الأداء الفعلي ومقارنته بالمعايير التي تم وضعها، ومن ثم تعديل الانحرافات في هذا الأداء وتصحيحها من خلال خطوات علاجية، وتتم المقارنة بناءً على التناسب بين الأداء والأهداف؛ مما يعني أن المعايير هي قياس التناسب ما بين الهدف ووسائل تحقيق هذا الهدف (إبراهيم، 2006).

لقد شهدت السنوات الأخيرة جهوداً على المستوى العالمي لتطوير مناهج العلوم، وتحسين مستواها ومعالجة الصعوبات التي تعترض عملية تطويرها، وتعلمها، واكتساب مهاراتها، وقد شمل ذلك مختلف مكونات المنهج؛بدءاً من الأهداف، مروراً بالمحتوى وطرائق التدريس ووسائله، وانتهاءً بأساليب التقويم، وبناءً على هذه التوجهات انتشر استخدام المعايير كفلسفة حظيت بقبول واسع من قبل المختصين في مجالات التربية والتعليم على مستوى العالم، حتى أصبحت سمة العصر، خاصةً في العقد الحالي الذي وصف بأنه عقد المعايير (فقيهي، 2008).

ومن أهم مشروعات تطوير مناهج العلوم مشروع ليزلي (Leslie)، فقد بين المعايير الوطنية لتدريس العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية، من خلال جهود مؤسسات رائدة مثل المؤسسة القومية للعلوم، والجمعية الأمريكية لتقدم العلوم، والجمعية القومية لمعلمي العلوم، وتوفر هذه المعايير رؤية متكاملة من خلال وصف ما يجب على الطلبة فهمه، وما يمكنهم فعله كنتيجة لخبراتهم التعليمية

التراكمية، كما تحدد هذه المعايير مستوى فهم العلوم الذي يتوجب على جميع الطلبة تطويره بغض النظر عن خلفياتهم وطموحاتهم، أو درجة اهتمامهم بالعلوم (Leslie, 2004).

لقد حرصت الكثير من الدول على الاستفادة من التجربة الأمريكية في تطوير مناهج العلوم، وفي ضوء ذلك قامت بمشاريع مشابهة للمشروع الأمريكي في بناء معايير لتطوير مناهج العلوم، كما أجريت الكثير من الدراسات، وعقدت العديد من المؤتمرات لتحديد المعايير التي يجب أن تشتمل عليها مناهج العلوم؛ وطرائق ووسائل تدريسها لتواكب التطور الحاصل على المستوى العالمي في مجال إعداد مناهج العلوم وتصميمها (عبد السلام، 2009).

وشهدت مناهج العلوم في كثير من الدول حراكاً من أجل تطويرها وإعادة صياغتها وإصلاحها منذ منتصف القرن العشرين، وذلك بهدف إعداد مناهج تتماشى مع التطور العلمي والتكنولوجي، وذلك حرصاً من هذه الدول على إعداد القوى البشرية المؤهلة، والقادرة على إحداث التغيير والمساهمة في تقدم المجتمعات، ومن أجل تحقيق ذلك حرصت بعض الدول على متابعة الاتجاهات العالمية، لتحقيق المعايير المرتبطة بتدريس مناهج العلوم، والاستفادة من المنجزات العلمية وتطبيقاتها في هذا المجال، وقد صممت بعض الدول، مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وأستراليا، وبريطانيا، وكذلك عدد من الدول النامية مناهج العلوم انطلاقاً من الفكر الذي قدمته حركات إصلاح مناهج العلوم، وضمن معايير الجودة، والذي يؤكد على الجانب الاستقصائي للعلم، وتزويد الطلبة بمهارات التفكير العلمي، وحل المشكلات، وتنمية القدرات التي تمكن الطالب من الوصول إلى المعلومات (الفتلاوي، 2008).

وتشترك عملية تطوير مناهج العلوم، وتحقيق الجودة في هذه المناهج وطرق تدريسها، وإعداد معلميها في أوجه كثيرة، ويبرز ذلك من خلال أربع خصائص رئيسة، تتمثل بالاهتمام بإعداد أدوات المنهج وتوفيرها، والتركيز على التعلم النشط، بالإضافة إلى التركيز على المفاهيم العلمية

باعتبارها المحاور التي تمثل بنية العلم، ومواجهة التفكك في جزئيات العلم في المناهج القديمة، والعمل على تطوير قدرات المعلمين، وتوظيف طرق واستراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة (عبدالسلام، 2009).

مفهوم الجودة الشاملة

لقد نال مفهوم الجودة الشاملة اهتماماً لدى مختلف الثقافات، وكثرت المطالبة بتطبيقه في مختلف المؤسسات، وبالنظر إلى هذا المفهوم، فقد تعددت تعريفاته تبعاً لتعدد المداخل والنظريات والاتجاهات التي تناولته.

وعرف ابن منظور (1984: 72) في معجم لسان العرب كلمة " الجودة " بأن أصلها "جود"، والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده، أي صار جيداً، وأجاد أي أتى بالشيء الجيد من القول والفعل. كما عرفها الرازي (2000: 67) "(جاد) الشيء يجود (جودةً) بفتح الجيم وضمها أي صار جيداً، و (أجاد) الشيء (فجاد) و(جّوده) (تجويداً)، وشاعر (مِجوادٌ)بالكسر أي يجيد كثيراً".

أما اصطلاحاً فقد تعددت التعريفات لمعنى الجودة، تبعاً لتعدد جوانبها ومجالاتها، وتباينت هذه التعريفات بشكل يصعب معه الاتفاق على تعريف موحد، فقد عرفها باديرو (Badiru, 2001) بأنها: "مجموعة الإجراءات التي توفر قدرة المنتج، أو الخدمة على إشباع حاجات معينة محددة بذاتها".

وعرفها عقيلي (2001: 18) بأنها: "إنتاج المؤسسة لسلعة، أو تقديم خدمة بمستوى عالٍ من الجودة المتميزة، تكون قادرة من خلالها على الوفاء باحتياجات ورغبات الأفراد، بالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم، وتحقيق الرضا والسعادة لديهم".

وعرفها رينهارت (Rinhart, 2002: 79) بأنها: "الخصائص المجتمعة لمنتج، أو خدمة ترضي احتياجات الأفراد سواءً أكانوا متلقين مباشرين للخدمة، أم غير مباشرين".

ويعرفها ديمنج (Deming, 1992: 36) بأنها: تلبية احتياجات الأفراد حاضراً ومستقبلاً".

أما المنظمة الدولية الآيزو (ISO) كما ذكر العزاوي (2005: 15) فعرفتها بأنها: "الدرجة التي تشبع فيها الحاجات والتوقعات الظاهرية والضمنية من خلال مجموعة الخصائص الرئيسة المحددة مسبقاً".

ويعرف دافيد (Daved, 2007: 28) الجودة بأنها: "تحقيق أهداف المستفيدين ورغباتهم وحاجاتهم باستمرار".

وعرفتها الفتلاوي (2008: 26) بأنها: "فلسفة توجه نظم الإدارة لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها التنظيم لإرضاء العميل، وزيادة كفاءة العاملين من خلال التحسين المستمر لنظام الجودة الذي يتكون من نظم اجتماعية وتقنية وإدارية".

وعرفها البادي (2010: 28) بأنها: "مجموعة من المبادئ والأساليب والوسائل الفنية والجهود والمهارات المتخصصة التي تؤدي إلى التحسين المستمر للأداء على كافة مستويات العمليات والوظائف والمخرجات والخدمات والأفراد، وذلك باستخدام كافة الموارد المادية والبشرية المتاحة، وهذا يتطلب الالتزام والانضباط، واستمرارية الجهود لمواجهة احتياجات وتوقعات المستفيدين الحالية والمستقبلية، والعمل على تحقيق رضاهم".

استناداً إلى ما تم تناوله من تعريفات لمفهوم الجودة يرى الباحث أن الجودة تشير إلى توفير أفضل أداء، أو خدمة ضمن معايير وأُسس محددة مع الاستمرارية في هذا الأداء، أو الخدمة المقدمة، والعمل على تطوير هذا الأداء بما يحقق الأهداف، ويتماشى مع التطورات الحاصلة.

مفهوم الجودة الشاملة في التعليم

يعود مفهوم الجودة الشاملة إلى القدم، فقد ظهر هذا المفهوم في منتصف الثمانينيات من القرن العشرين، أما في العصر الحديث فإن الإسهامات النظرية لهذا المفهوم ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية، بينما ظهرت المبادرات التطبيقية لمفهوم الجودة الشاملة في اليابان (الجضعي، 2006).

وانتقل مفهوم الجودة الشاملة من مجال الصناعة إلى التعليم، وهناك العديد من الطرق التي تساعد على تطبيق إدارة الجودة في التعليم، بحيث تشمل النظام التعليمي من هيكل وسياسات وإجراءات، ومختلف المشاركين في العملية التعليمية (أحمد، 2003).

وقد بدأ تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت أول مدرسة اهتمت بإدارة الجودة الشاملة هي مدرسة إدكامبل (Edecumble) الأمريكية، وقد اشتملت عملية إدارة الجودة الشاملة المعروفة باسم التحسين المتواصل على إعادة تشكيل العلاقة بين المعلم والطالب، وتطوير عملية التعليم من العملية التقليدية، ونقلها إلى عملية العمل بروح الفريق الواحد (الغامدي، 2003).

لقد ورد العديد من التعريفات لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم، فقد عرف ليونارد (Leonard, 2001: 32) الجودة الشاملة في التعليم بأنها: "مجموعة المعايير والإجراءات التي يمكن من خلالها التعرف على واقع المخرجات بهدف التحسن المستمر فيها".

وعرفها الزواوي (2003: 34) بأنها: " معايير عالمية للقياس والاعتراف، والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، واعتبار المستقبل هدفاً نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال التي تتعلم الآن".

وتعرفها الحريري (2006: 14) بأنها: " تحسين وتطوير الأساليب القيادية والإدارية، والعمل على إدخال التغييرات الملائمة والجديدة، وإشراك جميع أعضاء المدرسة في إحداث ذلك التغيير وبشكل جماعي تعاوني، بحيث يكفل إجراء التحديث والتطوير المستمر، مع خلق روح المنافسة الشريفة بين المدارس للتصدي لتحديات العصر والتطورات المتلاحقة".

وعرف إبراهيم (2006: 34) الجودة الشاملة في التعليم بأنها: "أسلوب حديث يعتمد على تحقيق توقعات الطلاب والمعلمين وحاجات المجتمع المحلي والعالمي، ومشاركة كل أفراد المؤسسة التعليمية في التحسين المستمر للعمليات والخدمات باستخدام الأدوات العلمية، بهدف النجاح في المدى الطويل".

وعرفت ياسين (2008: 15) الجودة الشاملة في التعليم بأنها: "إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من استثمار وتوظيف المواهب والقدرات الفكرية للعاملين، في مختلف مراحل التنظيم؛ لتحقيق التحسن المستمر للمؤسسة التعليمية."

أما الفتلاوي (2008: 53) فتعرف الجودة الشاملة في التعليم بأنها:" نظام متكامل من المعايير والمواصفات والإجراءات والأنشطة والإرشادات تضعها الجهة المسؤولة عن التعليم، أو المؤسسة التعليمية نفسها؛ ليهتدى بها في تنظيم عملها وتوفيرها لخدماتها بطريقة فاعلة للمستفيدين".

ويعرف عطية (2008: 25) الجودة الشاملة في مجال التعليم بأنها: "استحضار احتياجات المتعلمين والمجتمع وجميع المستفيدين من خدمة التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، ورغباتهم، ووضع البرامج التعليمية وفق معايير تضمن الاستجابة لتلك الحاجات والرغبات بدرجة تتلاءم وتوقعات المستفيدين وتنال رضاهم، وتكون هذه البرامج خاضعة للتحسين والتطوير المستمرين تبعاً

لمتطلبات المستفيدين وحاجاتهم المتطورة، وذلك وفق ما يحدث من تطورات وتغيرات في مجالات الحياة المختلفة".

استناداً إلى ما تم تناوله حول مفهوم الجودة الشاملة في التعليم يرى الباحث أن الجودة الشاملة في التعليم تشير إلى مجموعة الجهود التي يتم بذلها من أجل تطوير، وتحسين الأداء التعليمي بمختلف مجالاته، وهي مهمة جميع العاملين في المؤسسة التعليمية بهدف الوصول بها إلى أعلى درجات التميز، بما يسهم في تحقيق الأهداف المخطط لها، وذلك ضمن أحكام وضوابط علمية.

أهمية الجودة الشاملة في التعليم

بالنظر إلى واقع العملية التعليمية في ظل التطورات العالمية المتسارعة في شتى المجالات، يُلحظ أنها تواجه العديد من التحديات سواءً على مستوى التطورات التقنية، أو من حيث سرعة التغير الثقافي، أو على مستوى الجانب الاقتصادي، والاجتماعي، وهذا يتطلب من المسؤولين والقائمين على العملية التعليمية تغيير النظرة التقليدية للعملية التعليمية إلى مفهوم شامل وواسع، يقوم على إدراك المستجدات والمتغيرات المتلاحقة، ومواكبة هذه المستجدات وتوظيفها بما يتماشى مع ثقافة وطبيعة المجتمع، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال بناء نظام تعليمي يتبنى تقديم برامج تعليمية متميزة تطبق الجودة ومعاييرها وأدواتها في المجال التعليمي من أجل النهوض بمستوى الطلبة وقدراتهم (إبراهيم، 2006).

ويتميز استخدام الجودة الشاملة في التعليم من خلال تحسين مستويات الجودة في المؤسسة التعليمية، سواءً أكانت خاصة، أم عامة، وقد أصبحت الجودة الشاملة في هذا العصر أساساً لمختلف المهام، وهي التي تحدد نجاح، أو فشل المؤسسة التعليمية، وذلك من خلال ما تحققه من أهداف، وما توفره من خدمات تمتاز بالجودة والقابلية (الترتوري وجويحان، 2004).

وتبرز أهمية الجودة الشاملة في التعليم من خلال ضمان جودة الأساليب والإجراءات والقرارات، والالتزام بها وتطبيقها في الواقع التعليمي، وهذا يتطلب توفير المرونة، والقابلية للتغيير، والنظر إلى مختلف الأنشطة ككل متكامل، بحيث تؤلف الجودة المحصلة النهائية لجهود وأداء العاملين بها، وبالتالي فإن ذلك لن يتحقق إلا من خلال العمل بروح الفريق والإحساس بالمسؤولية الجماعية من قبل القائمين على العملية التعليمية (العزاوي، 2005).

وتبرز أهمية الجودة الشاملة في التعليم من خلال التعرف على جوانب الفاقد التعليمي من حيث الوقت، والطاقات، بالإضافة إلى المساعدة في تحسين جودة الخدمات، وزيادة الإنتاج، وطرح الحلول للمشكلات، والعمل على إشباع حاجات المستفيدين، ومتابعة المستجدات التعليمية من أجل التطوير الدائم، وتطوير مهارات وأداء العاملين، وتوفير البيئة المناسبة للتطوير والإبداع (الحريري، 2006).

أهداف الجودة الشاملة في التعليم

هناك العديد من الأهداف التي تحققها الجودة الشاملة في التعليم، والتي تبرز من خلال تحقيق جودة المنتج الذي يقدم من خلال المؤسسة التعليمية، وبالتالي فإنها تحقق الغاية التي وضع من أجلها التعليم، والمتمثلة بتحقيق رغبات الطلبة وحاجاتهم، وبشكل مستمر، وبالتالي توفير الطاقات المؤهلة والمدربة التي تساعد في بناء المجتمع وازدهاره في مختلف المجالات.

ومن أبرز الأهداف التي تتحقق من خلال تطبيق الجودة الشاملة في التعليم، كما أشار إليها (العجمي، 2007 ؛ إبراهيم، 2006 ؛ الحريري، 2006) ما يلي:

- تلبية حاجات ورغبات الطلبة، وأولياء الأمور، والأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها.
- ضمان جودة الأداء لمختلف الأدوار والمهام في العملية التعليمية، والعمل على التحسين والتطوير المستمر لهذه المهام والأدوار.

- زيادة كفاءة المؤسسات التعليمية، وقدرتها التنافسية، بزيادة التعاون بين إدارات المدارس، والمجتمع المحلي من خلال العمل الجماعي.
- توفير الخدمة وفق متطلبات المستفيدين، من حيث الجودة والتكلفة والوقت والاستمرارية.
- زيادة الفاعلية التنظيمية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية.
- تنظيم برامج التدريب المستمر لتحسين الجودة داخل المؤسسة التعليمية لتطوير مخرجاتها.
- التكيف مع المتغيرات التقنية والاقتصادية والاجتماعية، بما يخدم تحقيق الجودة الشاملة.
- المساهمة في خفض التكاليف التي تتحملها المؤسسات التعليمية، مع ضمان تحقيق الجودة للمخرجات التعليمية.

من خلال مطالعة الأهداف التي تسعى الجودة الشاملة إلى تحقيقها يتضح أن كل فرد في المؤسسة التعليمية يتحمل المسؤولية، ويسعى إلى إتقان عمله وتحسينه وتطويره بالشكل المطلوب، لضمان الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف على النحو الذي رسمت من أجله، مع مراعاة التعاون الجماعي والمستمر من جميع الأفراد العاملين في المؤسسة التعليمية، للوصول إلى جودة المخرجات التعليمية، وبالتالي تحقيق الرضا المطلوب، وضمان التقدم والتطور لمختلف مجالات العملية التعليمية، وبشكل مستمر.

متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم

استناداً إلى أهداف الجودة الشاملة المتمثلة بالتحسين والتطوير بصفة مستمرة، والعمل على تحقيق أفضل النتائج من خلال الأداء الجيد، فإن ذلك ما تفتقر إليه بعض المؤسسات التعليمية، إذ إن بعض الأنظمة التعليمية بحاجة إلى مثل ذلك، خاصة في ظل الانفجار المعرفي والتقني الذي يشهده عالم اليوم، بهدف إعداد الطلبة بالشكل الصحيح في المجتمع العالمي بما يناسب ثقافتهم

وبيئتهم، ويحقق طموحاتهم ورغباتهم، وهذا يؤكد ضرورة وجود التعاون بين مختلف المؤسسات والمجتمع، من أجل العمل لتحقيق الإصلاح في عملية التعليم (حسن، 2004).

وبالتالي فإن تحقيق هذه الأهداف يتطلب توفير عدد من المتطلبات لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم، ومن أبرز هذه المتطلبات ما يلي:

- **الاقتناع بتطبيق الجودة والحصول على الدعم:** إن تطبيق الجودة يحتاج إلى قناعة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، وجميع إدارات التعليم، والعاملين فيها، لتحقيق النتائج المرجوة من هذا التطبيق، لأن تطبيق الجودة قرار استراتيجي هدفه طويل الأجل، ويحتاج إلى تحديد طرق تحقيقه، ومتى يمكن ذلك، وتوفير كافة المتطلبات التي تساعد في الوصول إلى تحقيقه (الغامدي، 2003).
- **نشر ثقافة الجودة الشاملة:** وهذا يتطلب العمل على توضيح مفهوم الجودة الشاملة بين جميع العاملين في المؤسسات التعليمية، وفوائد تطبيقها، حيث إن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين الأفراد يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة وموحدة، وهذا يؤدي دوراً بارزاً في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير لدى المؤسسات التعليمية. وهذه الثقافة تساعد على تحقيق الجودة الشاملة، ويمكن نشر ثقافة الجودة الشاملة عن طريق الدورات التدريبية، وتقديم الندوات والمحاضرات، وإعداد النشرات، وإعداد دليل يحتوي على نظامها، ومعاييرها، وكيفية تطبيقها، مما يساعد في نشر ثقافة الجودة والتعريف الشامل بها (البربري، 2006).
- **توفير القيادة الناجحة:** ومن ضمن متطلبات الجودة حسن اختيار القائد، وهذا يتطلب توافر شروط القيادة الناجحة في مدير المدرسة من مختلف الجوانب، كونه المسؤول الأول عن التطبيق ونتائجه، وبالتالي فإن القيادة السليمة تساعد على تحقيق أعلى درجة ممكنة

من الجودة في الخدمات التعليمية التي تقدمها المدرسة، ومن هذا المنطلق تأتي ضرورة توفر قيادة فعالة قادرة على الابتكار والتطبيق، واتخاذ القرار بوعي ودون تردد (الدبي، 2006).

- **العمل بروح الفريق**: يُعد العمل الجماعي أهم متطلبات نجاح تطبيق الجودة الشاملة في التعليم، وهو وسيلة لتحقيق الدافع لدى العاملين على التعاون لتحقيق الأهداف المشتركة، كما إن العمل الجماعي، يسهم في تحقيق عدد من الفوائد، كتحسين جودة الخدمات التعليمية، والحد من الصراعات بين العاملين، وزيادة فعالية القرارات والارتقاء بنوعيتها، وإشباع احتياجات العاملين، ورفع روحهم المعنوية، ولذا فإن التعاون من خلال العمل الجماعي يساعد في التغلب على المشكلات التي تواجه التطوير، وتحول دون استمراريته.
- **التركيز على العمليات**: وهذا يتطلب توفير جميع ما تحتاجه العملية التعليمية من قواعد معلومات وبيانات، ومواد وإمكانات لازمه لتنفيذ العمليات مع التأكيد على تنظيمها، ومتابعة الأداء بشكل مستمر بما يحقق التطور المستمر لكافة جوانب عمليات العمل في المدرسة، وبالتالي فإن توافر الموارد اللازمة والضرورية للعمليات، تدفع المؤسسات التعليمية لتحقيق الاستثمار الأمثل لها، بما يحقق الخطط الإستراتيجية الموضوعة، ويوفر منتجات مطابقة لمواصفات الجودة الشاملة، وهذا يتطلب تنظيم جميع عمليات التحسين المستمر، والتركيز على هذه العمليات (العزاوي، 2005).
- **توفير التدريب المستمر**: يهدف التدريب إلى تزويد العاملين بمفاهيم الجودة، ومبادئها ومتطلباتها وأدواتها، ما يشعرهم بأهمية تطبيقها بالشكل الذي يؤدي إلى تحسين الخدمات التعليمية، فالمعرفة بمفاهيم الجودة وضمان تطبيقها في الاتجاه الصحيح، وبالمستوى

المطلوب سوف يسهم في تحقيق أهداف الجودة الشاملة في التعليم، وبالتالي فإن التدريب يساعد في امتلاك العاملين لمهارات تطبيق الجودة الشاملة (الميمان، 2006).

- **كفاءة أداء العاملين:** تُعد كفاءة العاملين مطلب ضروري من مطالب تطبيق الجودة في التعليم، فكفاءة الأداء عند العاملين في المؤسسة التعليمية تحقق أهداف المؤسسة التعليمية، وتضمن قدرة العاملين على التعامل مع المتغيرات المتلاحقة من حولهم، وتدفعهم للتزود بالخبرات، واكتساب المهارات التي تحقق النجاح في التعامل، وبالتالي كسب رضا المستفيدين، وتحقيق ضمان نجاح الجودة واستمرارها في التعليم.

مجالات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم

تؤثر جميع المقومات في العملية التعليمية سواء أكانت بشرية، أم مادية، أم تنظيمية،ولها الأثر في سير عملية التعليم، وتحقيق أهدافها وتطلعاتها، وللوصول لتعليم متميز لا بد من تحقيق الجودة الشاملة في كافة المدخلات والعمليات والمخرجات المتعلقة بهذا الجانب، وهذا يتطلب تضافر كافة الجهود والطاقات الممكنة التي تساعد في تحقيق جودة التعليم (حسن، 2004).

وبالتالي هناك عدد من المجالات التي يمكن أن تطبق فيها الجودة الشاملة في العملية التعليمية، ومن أبرز هذه المجالات ما أشار إليه (حسن، 2004 ؛ بلجون، 2007 ؛ الغامدي، 2003)، وهي على النحو الآتي:

أولاً : المعلم: يُعد المعلم الركن الأساس في العملية التعليمية، وأبرز عناصرها، وتطبيق الجودة الشاملة في حق المعلم يضمن له كافة حقوقه الوظيفية، ويعمل على تطوير وتحسين أدائه بشكل مستمر، وذلك من خلال تطوير قدراته في مختلف الجوانب، من خلال تشجيعه على الاهتمام بالبحث العملي، ومشاركته في خدمة المجتمع، ومساهمته في حل المشكلات، وتوظيفه لمصادر التعلم من وسائل وتقنيات حديثة، وإلحاقه بدورات تدريبية في طرق التدريس للاستفادة منها

في مجال التدريس، والالتزام بالأنظمة واللوائح التي تخص العملية التعليمية، والعمل بروح الفريق لتحقيق الأهداف المخطط لها.

كما أن المعلم يُعد أحد أهم مدخلات العملية التعليمية، انطلاقاً من دوره في تحقيق أهدافها والرقي بها، وبالتالي فإن تطوير العملية التعليمية يرتبط بتطوير قدرات المعلم بصورة مستمرة، مما يتطلب إعداد وتدريب المعلم قبل وأثناء خدمته، وهذا يُعد شرطاً أساسياً، ومن أهم طرق تحقيق الجودة الشاملة للتعليم (العزاوي، 2005).

كما إن الجودة الشاملة في أداء المعلم تبرز من خلال الأداء العملي والمهني المتميز، وهذا يتطلب تطوير أدائه العملي وتمكنه من تخصصه ومتابعة كل جديد، بما يمكنه من بناء الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة، والعمل على تحقيقها وقياسها، واستخدام طرق وإستراتيجيات التدريس الحديثة في البيئة الصفية التعليمية، مع تطوير أساليب تقييم الطلبة المختلفة والعمل على تنويع هذه الأساليب (سعيد، 2007).

ثانياً: المتعلميُعد تطبيق الجودة الشاملة في التعليم من أبرز المحفزات لمشاركة الطالب، وتميزه في التعليم، مما يدفعه إلى تحقيق الإبداع والابتكار، وتنمية مهاراته بمختلف المجالات، وهذا يؤكد دور المدرسة الذي لا يقف عند الحد التعليمي المنهجي فحسب، بل يتعدى هذا الدور إلى تعليم الطلبة المهارات، وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية بشكل يضمن التميز من خلال بيئة مدرسية آمنة وقيادة فاعلة، وذلك من خلال تقديم الأنشطة المنهجية واللامنهجية التي تنمي مهاراتهم وإبداعاتهم، والمتابعة المستمرة لمستوى تحصيلهم الدراسي، بالإضافة إلى توفير جميع المتطلبات التي تحفز عملية التعلم، وتحقق أهدافها.

ثالثاً: الهيئة الإدارية:تتمثل الهيئة الإدارية من جميع القيادات التربوية، والمدرسية، وتُعد من أهم العناصر التي تستند إليها عملية تطوير التعليم، ولكي تحقق الجودة الشاملة تطبيقاتها لا بد

من قناعة الإدارة بإحداث التغييرات اللازمة للتميز والإبداع، وأن تكون ذات رؤية تتوافق مع التطلعات المستقبلية للتعليم، وأن تكون قادرة على تحقيق بيئة للتواصل داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، والقيام بالمهام والمسؤوليات المنوطة بها، والعمل على المراجعة المستمرة لنظم وقواعد وأساليب العمل الداخلية في المدرسة بهدف تطويرها وتحسينها، ولتحقيق ذلك من قبل الهيئة الإدارية تقدم الجودة الشاملة دورات تأهيلية يتم من خلالها اكتساب مختلف المهارات المرتبطة بالعمل الإداري.

رابعاً: المنهج الدراسي: تبرز تطبيقات الجودة الشاملة فيما يتعلق بالمنهج، من خلال الاهتمام بالمراجعة لتطوير المنهج الدراسي بهدف مواكبة المتغيرات العالمية المتسارعة بما يتوافق مع طبيعة المجتمع وثقافته، والاهتمام بالجانب التطبيقي بالتوافق مع الجانب النظري عند تدريس المقررات الدراسية، والتركيز على المنهج المدرسي الذي يراعي مختلف جوانب نمو الطلبة من خلال تقديم المعلومات، وإكسابهم المهارات والاتجاهات والقيم المناسبة، بما يسهم في تطوير خبراتهم، وينمي تفكيرهم الإبداعي، بالإضافة إلى توفير البيئة التعليمية التي تسهم في تنفيذ محتوى المنهج.

خامساً: الخدمات المساندة: تسهم جودة الخدمات المساندة في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، وبالتالي فإن تطبيق الجودة الشاملة بشكل إيجابي في المؤسسات التعليمية، يسهم في تطوير عملية التعليم، وهذا المجال يتطلب توفير المباني المدرسية الملائمة لعملية التعليم، وتوفير الغرف الصفية والمختبرات المناسبة لذلك، وتزويدها بأحدث الأجهزة والمعدات من وسائل التعليم والتقنيات التعليمية المختلفة والحديثة، والعناية بصيانتها بشكل مستمر، وتوفير القوى البشرية المدربة، والعناية بتطويرها وتدريبها بشكل يسهم في تحقيق التطوير والتحسين في العملية التعليمية.

معايير الجودة الشاملة في التعليم

يشير تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم إلى توفير أفضل المدخلات والعمليات والمخرجات، وبالتالي فإن الحكم على جودة هذه المجالات لا يستند إلى معيار محدد، أو بناءً على معايير، أو أُسس ومؤشرات محددة، ولا يمكن وصف شيء ما بالجودة إذا كان الهدف تحقيق معيار واحد محدد. وبالتالي فإن تحقيق الجودة والحصول عليها، يرتبط بمجموعة معايير بالنسبة للعمل الذي سيتم القيام به وتقييمه، وبالتالي يجب تكوين توقعات حول ذلك العمل، وهذا يجعل من الجودة ضرورة وليس خياراً (Ravitch, 1995).

ولا يتم الحكم على جودة العملية التعليمية بأعمال أفضل طلابها، أو بمعدل أدائهم، فالعملية التعليمية التي تتمتع بالجودة الشاملة هي التي تكون الفجوة فيها بين أداء أفضل طلابها وأسوأ طلابها قليلة جداً . وفي مؤسسات الجودة هناك عمل فريق يكون أداؤهم جيداً بمدى جودة أضعف أعضائها، والمدارس غير الكفؤة هي التي تكون توقعاتها منخفضة ويوجد فيها مبالغات في الاختلافات بين طلبتها، لذلك فإن وضع المعايير في المدارس يبدأ بأهداف وخطط محددة لتقليص فروقات الأداء (Wiggins, 1995).

وبالنظر إلى تحقيق جودة التعليم وأهدافه التي يسعى إليها، فإنها لن تحقق إلا من خلال المعلم المميز في أدائه وتطوره، وانطلاقاً من ذلك، فقد سعت الكثير من المؤسسات التعليمية وكذلك من خلال المهتمين بتطوير هذه المؤسسات، إلى الاهتمام بالمعلم والعمل على تطوير أدائه باستمرار، لمواكبة التغيرات العالمية المتلاحقة التي يتأثر بها التعليم، وبما يعود على المجتمع بالتقدم والنمو والازدهار، ومن هذا المنطلق اهتمت بوضع معايير الجودة الشاملة في أداء المعلم، ليكون منتجاً ومشاركاً في الجودة الشاملة التي تطبقها المؤسسات التعليمية.

وبالنظر إلى تعدد المعايير للجودة الشاملة في أداء المعلمين، فإن ذلك يعود إلى اختلاف البيئات والثقافات لكل مجتمع، فيتم وضع المعايير بما يناسب ذلك المجتمع ويحقق أهدافه وتطلعاته، ولذا فإنه لا يوجد نموذج واحد يكتفى بتطبيقه في مجال معايير الجودة الشاملة في أداء المعلم، ولكن توجد العديد من المعايير يمكن الاستفادة منها، وأن لكل معيار من هذه المعايير مميزاته، حيث إنه لا يوجد معيار مطلق متفق عليه من الجميع، كما أكدت على ذلك اليونسكو بقولها: يندر أن يكون هناك معيار مطلق يتفق عليه الجميع (العجمي، 2007 ؛ الورثان، 2006).

معايير الجودة الشاملة في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية

لقد اشتملت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على معايير الجودة الشاملة التي جاء بها الإسلام، وتناول بعضها التجارب العالمية، وذلك من خلال بيان أسس ومتطلبات الجودة الشاملة في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وأثبت فيها أنه يوجد أساس إتقاني تقوم عليه سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال مراعاة الأسس التي تقوم عليها السياسة التعليمية لأسس الجودة الشاملة ومتطلباتها، وهي على النحو الآتي (الألمعي، 2009):

أولاً : إدراك سياسة التعليم في المملكة لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة: وذلك من خلال بث الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة وإتقان العمل، ودمجها لمفهوم الجودة الشاملة بالقيم الدينية والأخلاقية السائدة، بالإضافة إلى تبنيها لقيم العمل الجماعي التعاوني.

ثانياً: التزام سياسة التعليم في المملكة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة: وذلك بإدراك موادها لما تحققه الجودة التعليمية من عوائد تنموية بشرية واقتصادية واجتماعية، وتقديمها الجودة التعليمية كأهداف تربوية وتعليمية يمكن قياسها.

ثالثاً: دعم سياسة التعليم في المملكة لمشاركة العاملين بالميدان التربوي: وذلك من خلال مشاركة العاملين وفرق العمل في تحديد المشكلات وحلها واتخاذ القرارات اتجاهها.

رابعاً: تبني سياسة التعليم في المملكة للتخطيط الاستراتيجي: وتشير إلى تحديد رؤية مستقبلية واضحة للتربية والتعليم، ووضع أهداف عامة وبعيدة المدى تحقق هذه الرؤية، أو الغاية.

خامساً: تركيز سياسة التعليم في المملكة على العملاء كافة: وتشير إلى تحقيق احتياجات العملاء الداخليين والخارجيين؛ أي تحقيق جميع احتياجات نمو الطالب المختلفة، واحتياجات القائمين على الميدان التربوي والعاملين فيه، وحاجات المجتمع والدولة وخطط التنمية، ومراعاة الاحتياجات والتوقعات المستقبلية لجميع العملاء والمستفيدين من التربية والتعليم.

سادساً: دعم سياسة التعليم في المملكة لعمليات التحسين المستمر: ويتم ذلك من خلال تلبية احتياجات العاملين والمستفيدين بوصفها متغيرة وغير ثابتة، وإتاحة الفرصة المستمرة للتطوير والتحسين، وتقويم عناصر النظام التعليمي على نحو مستمر، ووضع استراتيجيات لتحسين العملية التعليمية.

سابعاً: مراعاة سياسة التعليم في المملكة لمعايير القياس وتحليل المهام : ويشير ذلك إلى تحديد معايير أداء العاملين التي تضمن الأداء بشكل أفضل، **ومعايير** للدقة والتنظيم والوقت في الخدمات التربوية والتعليمية المقدمة، وتحليل مهام الأدوار التي تتطلبأعمالاً أكثرتعقيداً.

ثامناً: مراعاة سياسة التعليم في المملكة لمنع الأخطاء قبل وقوعها: ويشير ذلك إلى تحديد معايير لقياس الجودة أثناء العملياتبدلاً من التقويم النهائي، **والمطالبة** بجمع المعلومات عن التعليم وتحليلها باستمرار، والتركيز على عمليات السيطرة على الانحرافات في الأداء.

تاسعاً: تركيز سياسة التعليم في المملكة على تحفيز العاملين في الميدان: ويتم ذلك من خلال تشجيع العاملين والمستفيدين على الإتقان في العمل **التربوي**، وزيادته بهدف الشعور بالانتماء والولاء لدى العاملين في التعليم والمستفيدين منه، وتنمية علاقات الثقة المتبادلة بينهم.

عاشراً: دعم سياسة التعليم في المملكة لبرامج التدريب أثناء الخدمة: ويشير إلى الاهتمام بتدريب العاملين وتطوير مهاراتهم ومعارفهم **أثناء** الخدمة، وإتاحة المجال لتطبيق تجارب العاملين والمستفيدين ورعايتها، وتطويرها.

ومن هذا المنطلق يرى البكر (2002) أن التعليم العام في المملكة العربية السعودية، قد انطلق من سياسة تعليمية رائدة رسمت معايير ومتطلبات، أُسست لتطبيق الجودة الشاملة، وأنه يجب المبادرة لوضع وثيقة تنفيذية عملية للجودة الشاملة في المملكة، بحيث تتضمن إيضاحاً تاماً لرسالة المؤسسة التعليمية وقيمها وثوابتها، المتعلقة بجودة الأداء، وواجبات والتزامات جميع العاملين فيها نحو ذلك، بما يحقق رغبات وتطلعات المستفيدين من العملية التعليمية.

وأوردت وزارة التربية والتعليم السعودية (2011) في وثيقتها معايير جودة أداء المعلم، ضمن خمسة مجالات، وهي على النحو الآتي:

أولاً : مجال التخطيط: ويتضمن تحديد الاحتياجات التعليمية للطلبة بما يحقق الجودة، بالإضافة إلى التخطيط لأهداف كبرى تنشد الجودة وليس لمعلومات تفصيلية، وكذلك تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة بما يحقق الجودة.

ثانياً: مجال استراتيجيات التعليم وإدارة الفصل: ويتضمن هذا المجال استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات الطلبة، وكذلك تيسير خبرات التعلم الفعال، بالإضافة إلى إشراك الطلبة فى حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي، وتوفير مناخ ميسر للعدالة، والاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين، وإدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد.

ثالثاً: مجال المادة العلمية: ويشتمل هذا المجال التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها، وكذلك التمكن من طرق البحث فى المادة العلمية، بالإضافة إلى تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى، والقدرة على إنتاج المعرفة.

رابعاً: مجال التقويم: ويشتمل هذا المجال التقويم الذاتي، وتقويم أداء الطلبة، بالإضافة إلى التغذية الراجعة، وما يرتبط بتطوير استراتيجيات وأساليب التقويم.

خامساً: مجال مهنية المعلم: ويتضمن هذا المجال أخلاقيات المهنة، بالإضافة إلى التنمية المهنية من خلال توفير كافة السُبل والمتطلبات التي تسهم في تطوير أداء المعلم.

وحرصاً من وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على الاستفادة من نتائج الأبحاث والمؤتمرات التربوية، وتماشياً مع التطور العلمي والمعرفي جاء مشروع تطوير التعليم العام، والذي كان من أبرز مشاريعه تطوير العلوم الطبيعية والرياضيات، والذي بدأ مطلع العام الدراسي (2009) من خلال تعميم وتطبيق مقرراته الجديدة على كافة مدارس التعليم بالمملكة للصفوف الأول والرابع الإبتدائيين والأول متوسط، والأول الثانوي؛ وذلك بعد نجاح مرحلة تطبيقه في العام (2008) على مائة وعشر مدارس من مدارس التعليم العام. وقد سعت وزارة التربية والتعليم عند إعداد المقررات الجديدة إلى الاهتمام بالجانب الفكري للمتعلم، القائم على تعليم التفكير، ومهارات العلم وعملياته، وحل المشكلات، والسعي إلى توجيه الاهتمام بالجوانب القيمية للمجتمع. وذلك من خلال بناء موضوعات الكتب المقررة بحيث يكون للطالب الدور الرئيس في التعلم، بينما يتمثل دور المعلم في التوجيه والإرشاد لعملية التعلم. وقد حفلت الكتب بعدد كبير من الأنشطة التي حرص معدوها على أن يقوم المتعلم بتنفيذها بنفسه بتوجيه من المعلم، وبمراعاة قواعد السلامة العامة (وزارة التربية والتعليم السعودية، 2011).

تجربة المملكة العربية السعودية في تطبيق الجودة الشاملة

تعتبر مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية أحد أهم المؤسسات التي تبنت الجودة الشاملة، وسعت في خطوة رائدة على تطبيقها في مدارس التعليم العام، حيث بدأ الشروع في تطبيقها كما أشار الأغبري (2004) في بعض المدارس الحكومية بمحافظة الأحساء عام

(1997) نتيجةً لقناعة إدارة التعليم بجدواها وتشجيع من وزارة التربية والتعليم، وتمت الاستفادة في بداية التطبيق من الشركات والمؤسسات الوطنية التي طبقت نظام الجودة الشاملة، إضافة إلى الزيارات التي قام بها عدد من المسؤولين في إدارة التعليم بمحافظة الأحساء لعدد من الشركات والمؤسسات المطبقة لنظام الجودة داخل المملكة وخارجها.

وكانت أول مدرستين في الأحساء طبق فيها نظام الجودة الشاملة مدرسة الإمام الطحاوي الثانوية، ومدرسة معاوية بن أبي سفيان الابتدائية، وذلك خلال العام الدراسي 1418 هـ، وبعد ذلك اتسع التطبيق في عدد من المدارس حتى بلغ ما مجموعه (13) مدرسة حكومية، ونتيجة لذلك فقد حصلت بعض هذه المدارس التابعة لإدارة التعليم بالأحساء على شهادة الجودة العالمية الآيزو (9002). وطبقت الجودة الشاملة كذلك في بعض المدارس الأهلية في المنطقة الشرقية، ونالت على إثرها شهادة الجودة العالمية من معهد الجودة الكندي باعتباره أحد فروع الجمعية الكندية للمقاييس.

وفي عام 2000 تم تأسيس مركز الأمير محمد بن فهد بن عبد العزيز للجودة الشاملة، الذي هدف إلى تحقيق الزيادة الإنتاجية في العمل، بالإضافة إلى خفض تكاليف العمل، وتحقيق رضا وتوقعات المستفيدين، والعمل على توفير بيئة عمل تعمل وتحافظ على التحسين المستمر، كما هدف إلى إشراك جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية والتعليمية في التحسين المستمر، وتدريب جميع الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية، بالإضافة إلى بناء نظام متكامل للوقاية من الأخطاء الإدارية (الأغبري، 2004).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد أجرت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية تغييرات جذرية في مقررات العلوم في مختلف المراحل الدراسية، حيث بدأت بتطبيق سلسلة مقررات العلوم الجديدة والمترجمة عن شركة ماكجرو هل (McGraw Hill) بعد تعريبها ومواءمتها للبيئة المحلية، وقد طال التغيير مجالات عدة في هذه السلسلة مثل الأهداف، وطرائق وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب وأدوات التقويم. كما قامت الوزارة بتدريب كل من مشرفي ومعلمي العلوم على أساليب تدريس هذه المقررات والتعامل معها، وقد حرصت وزارة التربية والتعليم على حث جميع المشاركين في الميدان التربوي من مشرفين ومعلمين لمبحث العلوم على تزويدها بالمقترحات والملحوظات التي تسهم في الارتقاء بمستوى الجودة الشاملة.

واستناداً إلى ما سبق، وما أشارت إليه العديد من المؤتمرات في مجال التربية العلمية، مثل المؤتمر العلمي السادس "التربية العلمية وثقافة المجتمع 2002"، و"المؤتمر العلمي السابع" نحو تربية علمية، والذي عقدته الجمعية المصرية للتربية العلمية "2003"، والمؤتمر العلمي الثامن "الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم وجودة الأداء لدى معلمي العلوم في الوطن العربي" والذي عقد عام "2004"، حيث توصلت إلى أن مناهج العلوم بالدول العربية لم تنجز ما تم التخطيط له؛ مما يؤكد أهمية وضرورة تحديد معايير جودة لتعليم العلوم تكون هي الأسس التي يبنى عليها تطور مناهج التربية العلمية في الدول العربية، بالإضافة إلى وضع معايير للجودة حول أداء معلمي العلوم. وبناءً على ذلك بادرت المملكة العربية السعودية من خلال وثيقة سياسة التعليم باعتماد معايير الجودة الشاملة، وبيان أسس ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة، في العملية التعليمية، ومن ضمنها مناهج العلوم، وبالتالي فإن عملية الالتزام والتطبيق لمعايير الجودة الشاملة، تحتاج إلى متابعة واهتمام، بهدف الكشف عن جوانب القوة وتعزيزها، وإظهار جوانب الضعف والمعوقات التي تواجه الالتزام

بمعايير الجودة الشاملة، ووضع الحلول الناجعة لتجاوز هذه المعوقات، أضف إلى ذلك التناقض في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة، وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تكمن في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة من وجهة نظر طلبتهم؟
- هل تختلف درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة باختلاف متغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية للمعلم من وجهة نظر الطلبة؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- الكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة.
- الكشف عن الاختلاف في درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة تبعاً لاختلاف متغيرات المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة ضمن محورين رئيسين، وهما على النحو الآتي:

أولاً : المحور النظري: تعد هذه الدراسة ضمن الجهود العلمية المبذولة في مراجعة الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم بما يتفق مع معايير الجودة الشاملة، والتي ربما تسهم في توفير إطار نظري عن معايير الجودة الشاملة لممارسات معلمي العلوم التعليمية، يمكن أن يستفيد منها مختلف

أطراف العملية التعليمية، والقائمين عليها من مشرفين تربويين، ومديرين ومعلمين، كما وتبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يمكن أن تكشف عنه الدراسة حول درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية الأمر الذي يعطي تصوراً واضحاً حول طبيعة هذه المعايير.

ثانياً: المحور العملي (التطبيقي): قد تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التربية من خلال عقد دورات تدريبية متخصصة للمعلمين ترتبط **باستخدام** معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة العلوم، أضف إلى ذلك أن هذه الدراسة، قد يستفيد من نتائجها معلمي العلوم للتعرف على درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارساتهم التعليمية، الأمر الذي قد يساعدهم في معرفة جوانب الضعف وبالتالي تحسينها، كما تأتي أهمية الدراسة من توفيرها لأداة قياس يمكن أن تستخدمها وزارة التربية والتعليم أو باحثين آخرين لقياس الممارسات التعليمية لمعلمي العلوم بما يتفق مع معايير الجودة الشاملة.

محددات الدراسة

تقتصر الدراسة على المحددات الآتية:

- اقتصرت هذه الدراسة على معلمي العلوم للمرحلة الثانوية، والطلبة الذين يدرسونهم هؤلاء المعلمين والتابعين لإدارة تعليم محافظة جدة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013 -2014.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بمدى صدق وثبات أداة الدراسة إذ لا يمكن اعتبارها صادقة صدقاً مطلقاً.
- كما اقتصرت الدراسة على تناول درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في بعض الأبعاد وليس في كل الأبعاد، لأن بعض الأبعاد

لا يستطيع الطالب تقييمها عند المعلم، والأبعاد التي اشتملت عليها عملية التقويم هي: (تصميم التعليم واستراتيجياته، إدارة الصف، مهنية المعلم، التقويم).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تشتمل الدراسة على المصطلحات الآتية:

المعيار: مجموعة من الشروط والأحكام المضبوطة علمياً، التي تستخدم كقاعدة، أو أساس للمقارنة والحكم على النوعية أو الكمية؛ بهدف تحديد مواطن القوة لتعزيزها، وتشخيص مواطن الضعف لعلاجها (حلس، 2007: 100). ويقصد به في هذه الدراسة معايير الجودة الشاملة للحكم على درجة تحقق هذه المعايير في ممارسات معلمي العلوم التعليمية.

الجودة: هي معيار أو هدف، أو مجموعة متطلبات يمكن قياسها وليس إحساس مبهم، وهي جهد يبذل من أجل التطوير، وليست درجة معينة محددة للامتياز (عطية، 2008: 20). ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة المتطلبات الواجب تحقيقها في ممارسات معلمي العلوم التعليمية.

معايير الجودة الشاملة: هي المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم، وتؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (علي، 2002: 27). ويقصد بها في هذه الدراسة معايير الجودة الشاملة المعتمدة في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية.

درجة تحقق معايير الجودة الشاملة: يقصد بها في هذه الدراسة التزام معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مدارس محافظة جدة بمعايير الجودة الشاملة في تدريس مادة العلوم. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم من وجهة نظر طلبته على فقرات الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

معلمو العلوم: هم جميع معلمي العلوم من مستويات التعليم الرسمي للمرحلة الثانوية التابع لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، الذين تم تعيينهم لتدريس مادة العلوم للمرحلة الثانوية من مختلف التخصصات.

مادة العلوم: هي مجموعة المواد الدراسية المقررة للطلبة من وزارة التربية والتعليم السعودية، التي تشتمل على مواد الفيزياء، والأحياء، والكيمياء، وعلوم الأرض للمرحلة الثانوية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي استطاع الباحث التوصل إليها من خلال مراجعته للعديد من المصادر العلمية والمعرفية، وفيما يلي عرضاً لهذه الدراسات، وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى درباس (1994) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت التعرف على واقع الجودة الشاملة ومفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي في المملكة العربية السعودية، والمعوقات التي تواجه تحقيق الجودة الشاملة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النظري التحليلي للواقع الميداني التربوي، وذلك من خلال الزيارات الميدانية. أظهرت نتائج الدراسة أنه من الضروري تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية المختلفة، وبينت النتائج أن الظروف مهيأة للبدء بتطبيق مفاهيم وأساليب الجودة الشاملة في النظام التربوي التعليمي السعودي، كما وجدت الدراسة أن المسؤولين التربويين السعوديين أمامهم نماذج وأساليب عديدة للجودة الشاملة يمكنهم اختيار المناسب منها للتطبيق في المدارس السعودية بعد إجراء التعديل اللازم، وبما يتناسب مع البيئة السعودية، مع إمكانية تذليل الصعاب التي قد تعيق تطبيق هذه المفاهيم في القطاع التربوي.

كما أجرى شيرير (Scherer, 2001) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن معايير الجودة الشاملة والتحسينات التي تدخلها على العمل التربوي، كما هدفت إلى معرفة معايير الجودة الأكثر فاعلية وأثرها على عمليات التطوير والتحسين للعملية التعليمية، ومدى تطبيق معايير الجودة الشاملة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم متابعة الواقع التربوي والمعايير التي تستخدم فيه، حيث تم الإطلاع على واقع (136) مدرسة. أظهرت نتائج الدراسة أن معايير الجودة يجب أن

تنعكس إيجابياً على أداء الطلبة ونتائجهم في الاختبارات، وما يمكن أن يكتسبوه من مهارات ومعارف وأفكار. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين أداء الطلبة ونتائجهم ومعايير الجودة المحددة مسبقاً التي يتم التخطيط التربوي بناءً عليها ويقوم تصميم التدريس وفق مضمونها، وبينت النتائج أن ممارسة وتطبيق معايير الجودة الشاملة في المدارس عينة الدراسة جاء بدرجة كبيرة، كما توصلت الدراسة إلى أن وضع المعايير وحدها لا تعكس فاعلية المدرسة، وإنما تحتاج إلى العمل بهذه المعايير ومتابعة ذلك.

كما قامت الغنام (2001) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن فاعلية أداء معلمي العلوم في المدارس في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتحديد مجالات القوة والضعف في الأداء. تكونت عينة الدراسة من (32) معلماً من معلمي العلوم، ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات، تم استخدام الملاحظة، بالإضافة إلى الاستبانة. أظهرت نتائج الدراسة ضرورة تطبيق معايير الجودة الشاملة لتطوير أداء المعلمين، كما بينت النتائج ضرورة تدريب المعلمين على استخدام معايير تعليم العلوم في اختيار خبرات المنهج وتنظيمها لمساعدة الطالب على الاكتشاف، وحل المشكلات، والاستقصاء العلمي، وبينت النتائج أن أداء معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة في المدارس جاء بدرجة متوسطة.

وقام فرانك وجاندال (Vranek & Gandal, 2001) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن ممارسة معايير الجودة الشاملة وأثرها على مستقبل العملية التعليمية، كما هدفت إلى قياس أثر معايير الجودة الشاملة على مستقبل العملية التعليمية من خلال تحديد المستويات الدنيا لتطبيق المعايير والمستوى المطلوب. تكونت عينة الدراسة من (195) معلماً، و(113) مدير مدرسة ومشرف تربوي. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود معايير للجودة الشاملة لا سيما عمليات القياس والتقويم لمخرجات التعليم من مهارات وأفكار ومعارف وجوانب نفسية

واجتماعية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود ربط بين التقويم والتعليم، وبالتالي جاءت ممارسة معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أن الاختبارات يجب أن تقيس ما اشتمل عليه المعيار، وأن تكون أنظمة المساءلة شديدة، وأن تكون خارجية وذاتية، وأن يتم الربط بين التقويم الموجه بالمعيار، وبين ما يتم تعلمه.

وقام السعود (2002) بدراسة في الأردن هدفت الكشف عن مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المدرسة الأردنية، كما هدفت الدراسة إلى تتبع تفرعات مفهوم الجودة الشاملة ومعوقات تطبيقها، وتقديم أنموذج مقترح. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأسلوب التحليلي الذي يقوم على مراجعة الأدب التربوي، والاستفادة من خبرة الباحث في الإشراف. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك إمكانية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدرسة الأردنية؛ ويجب أن تقوم على مجموعة من المبادئ منها تحديد معايير للتحسين، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات تتصل بالقوانين والأنظمة وجمودها، وضعف الإمكانات المادية، وصعوبة تدريب المعنيين من المهنيين.

كما قامت الكعبي (2004) بدراسة في البحرين هدفت الكشف عن مستوى تحقق معايير الجودة الشاملة للمحتوى الأكاديمي في مدارس مملكة البحرين. تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحديد المعايير المتصلة بالمضمون الأكاديمي كأحد مجالات قياس مستوى الجودة الشاملة، وتم التركيز على البُعد المعرفي، والمضمون الأكاديمي. أظهرت نتائج الدراسة أن كافة متطلبات معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية التعلمية متوفرة، وبدرجة كبيرة، بسبب الاهتمام الكبير الذي توليه الدولة لهذه الفئة من خلال تهيئة الظروف لتطبيق معايير الجودة الشاملة، كما أظهرت نتائج الدراسة فاعلية أساليب العرض والتدريس المتصلة بالجانب الأكاديمي، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود أية علاقة بين المعايير المتصلة بالبُعد المعرفي، والمعايير المرتبطة

بالعناوين الرئيسة كعمليتي التعليم والتعلم، وشؤون الطلبة، وكذلك استراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم، أو معايير قياس كفاية الدعم لمؤسسات التعليم.

وأجرت ذيب والحاج والكيالي (2006) دراسة في الأردن هدفت الكشف عن المعايير الأكثر تطبيقاً المرتبطة بالجودة في المدارس والأدلة المتوفرة لكل معيار. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة، والمقابلة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (500) من القادة التربويين. أظهرت نتائج الدراسة وجود تدنٍ عام في تطبيق المعايير المرتبطة بضمان الجودة، كما أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى التطبيق لدى كل من المديرين والمعلمين، وبينت النتائج الحاجة إلى مزيد من التدريب لكافة العاملين، وبناء المعايير وتوظيفها واستخلاص مؤشرات الأداء، وتحديد الأساليب الناجحة لجميع الأدلة، وكتابة التقارير.

وهدفت دراسة الورثان (2006) التي أجريت في المملكة العربية السعودية الكشف عن مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، والعوامل التي تشجعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم، والمعوقات التي تحد من تقبل هذه المعايير. تكونت عينة الدراسة من (886) معلماً من مختلف التخصصات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم حظيت بدرجة تقبل كبيرة من قبل المعلمين، كما بينت النتائج أن معيار توفير المناخ التعليمي الملائم، والتقيد به، والحفاظ عليه حصل على أعلى درجات التقبل بالنسبة لبقية معايير الجودة الشاملة في التعليم، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة في التدريس، والمرحلة الدراسية.

أما دراسة بلجون (2007) التي أجريت في المملكة العربية السعودية فهدفت الكشف عن تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، كما

هدفت الدراسة إلى الوقوف على ضرورة خضوع أداء المعلمين السعوديين بما فيهم معلمي العلوم والطالبات المعلمات لمعايير الجودة الشاملة. تكونت عينة الدراسة من (172) معلمة من معلمات العلوم بمنطقة مكة المكرمة، و(54)طالبةً من طالبات التربية العملية في تخصص العلوم. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك درجة عالية من التوافق بين تصورات المعلمات، والطالبات المعلمات لخصائص الجودة الشاملة عند معلم العلوم. كما أشارت النتائج إلى أهمية التأثير النوعي للتفاعلات الصفية بين المعلمات والطالبات، وأنها أساسية لجودة معلم العلوم، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات المعلمات، تعزى لمتغير الخبرة، لصالح فئة الخبرة أقل من (5) سنوات.

وهدفت دراسة الرمحي (2007) التي أجريت في فلسطين التعرف إلى واقع التعليم بناءً على معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا، كما هدفت التعرف على أهم الأمور التي تؤدي إلى تحسين تعليم العلوم بناءً على معايير الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (37) معلماً من معلمي العلوم. أظهرت نتائج الدراسة أن واقع تعليم العلوم في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي العلوم يحقق معايير الجودة الشامة بدرجة عالية في كافة المجالات، باستثناء مجال الميزانية الذي حقق درجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن المدارس تعاني من ضعف الإمكانات المادية، ومن الاكتظاظ في الغرف الصفية، ومن زخم المنهاج، إضافة إلى الضغط والاكتظاظ في برامج معلمي العلوم. وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع نظام تعليم العلوم في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي العلوم بناءً على معايير الجودة الشاملة، تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

كما قامت البلاع (2007) بدراسة في المملكة العربية السعودية هدفت الكشف عن معايير الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية في التعليم العام السعودي، والمعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، واقتراح إستراتيجية للتغلب عليها. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (132) معلماً من مختلف التخصصات. أظهرت نتائج الدراسة ضعف بنية المعلومات في قطاع التعليم العام، وعدم توفر الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان الجودة الشاملة، والمركزية في صنع السياسات التربوية، واتخاذ القرار، وتقادم وجمود اللوائح والتشريعات والأنظمة، وكان من أهم المقترحات تصميم برامج لتطبيق الجودة الشاملة بما يتوافق مع البيئة السعودية، وربط الجودة بالتوجيهات الإسلامية المؤكدة على ضرورة تجويد العمل وإتقانه، وكذلك تنمية ثقافة الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية.

وقام برونستين وألان ويزراليسون وهاجفيك وشان وفيال (Brownstein, Allan, Ezralison, Hagevik, Shane & Veal, 2009) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن مدى توافق معايير الجودة الشاملة للجمعية الوطنية الأمريكية لمعلمي العلوم مع نظام تقييم المعلمين في المدارس. تكونت عينة الدراسة من (96) معلماً من معلمي العلوم في المدارس الأمريكية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام أسلوب المقابلة للكشف عن مدى توافق المعايير الخاصة بالجمعية الوطنية الأمريكية لمعلمي العلوم مع نظام التقييم المتبع في المدارس. أظهرت نتائج الدراسة وجود توافق بين المعايير المتبعة في الجمعية الوطنية الأمريكية لتقييم معلمي العلوم، والأسلوب المتبع في تقييم معلمي العلوم في المدارس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية تغيير محتوى المناهج، وطرق التدريس وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، كما أنه من المهم إعداد معلمي العلوم وفقاً لهذه المعايير.

كما أجرى عيسى ومحسن (2010) دراسة في فلسطين هدفت الكشف عن الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة الشاملة، كما هدفت إلى إعداد تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة وفق معايير الجودة الشاملة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت استبانة للتعرف على وجهات نظر معلمي العلوم حول تطوير الأداء التدريسي، كما تم استخدام بطاقة ملاحظة للكشف عن أداء معلمي العلوم التدريسي. تكونت عينة الدراسة من (30) معلماً من معلمي العلوم. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك تدنياً بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، واستناداً إلى هذه النتيجة تم إعداد تصور مقترح لتطوير أداء معلمي العلوم التدريسي وفق معايير الجودة الشاملة اشتمل على تطوير إستراتيجيات التدريس، والمنهج الدراسي، والبيئة الصفية والمدرسية، واستراتيجيات التقويم.

كما أجرى درويش (2011) دراسة في فلسطين هدفت الكشف عن جوانب القصور في برامج إعداد معلمي العلوم في جامعات غزة في ضوء المعايير المهنية للمعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء مقابلات مع عدد من المشرفين والأساتذة في كليات التربية للتعرف على نواحي القوة والضعف في برامج إعداد معلمي العلوم. تكونت عينة الدراسة من (143)طالباً وطالبةً في تخصص العلوم ومن خريجي جامعات غزة (الإسلامية، الأزهر، الأقصى). أظهرت نتائج الدراسة وجود قصور في إعداد معلمي العلوم بالجامعات الثلاث، كما أشارت النتائج إلى وجود ضعف في كفايات تقييم تدريس العلوم، وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.

وهدفت دراسة الأمير والعواملة (2011) التي أجريت في الأردن الكشف عن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة تكونت من ثمانية مجالات، وهي: شؤون الطلبة، والتعليم والتعلم، والمنهاج، والموارد البشرية، والقيادة والتخطيط، والمجتمع المحلي، والموارد المادية، وأداء التربية

والتعليم. تكونت عينة الدراسة من (200) مشرفاًومشرفةً ، منهم (139)مشرفاً ، و(61)مشرفةً ، تم اختيارهم من العاملين في مديريات التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية. أظهرت نتائج الدراسة أن مجال المنهاج، جاء بدرجة مرتفعة من حيث تطبيق معايير الجودة الشاملة، بينما جاءت بقية المجالات بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة الشاملة، تعزى لاختلاف متغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

وأجرت أبو عبده (2012) دراسة في فلسطين هدفت الكشف عن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة أُعدت لأغراض الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (132)مديراً ومديرةً ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس، جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في المدارس تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح فئة الخبرة أقل من (5) سنوات.

وأجرت مهدي (2013) دراسة في العراق هدفت إلى تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين والطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (53) عضو هيئة تدريس، و(16) مساعد من مساعديهم، و(83)طالباً وطالبةً . أظهرت نتائج الدراسة عدم توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم، كما بينت النتائج ضرورة اعتماد معايير الجودة الشاملة في مناهج التدريس، وإعداد معلمي العلوم.

وفي ضوء الدراسات السابقة التي تم عرضها، يلاحظ أن معظم هذه الدراسات أشارت إلى أهمية اعتماد معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية، كما أشارت نتائج هذه الدراسات إلى الدور الذي تؤديه معايير الجودة الشاملة، إذا تم الالتزام بتطبيقها.

ويلاحظ من خلال مطالعة الدراسات السابقة أنها اهتمت بالكشف عن معايير الجودة الشاملة، ودورها في إيجاد تحسينات في العملية التعليمية، كما ورد في دراسة شيرير (Scherer, 2001)، ودراسة فرانك وجاندال (Vranek & Gandal, 2001)، حيث أكدت نتائجها أن تطبيق معايير الجودة الشاملة ينعكس إيجابياً على أداء الطلبة ونتائجهم.

وهناك بعض الدراسات التي تناولت مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقاتها، ومعيقات تطبيقها، كما ورد في دراسة السعود (2002)، وقد بينت نتائجها إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، كما أشارت إلى وجود بعض المعوقات التي قد تحد من التطبيق الأمثل لمعايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية. وهدفت بعض الدراسات الكشف عن مستوى تحقق معايير الجودة الشاملة للمحتوى الأكاديمي في المدارس، كما ورد في دراسة الكعبي (2004)، والبعض الآخر من الدراسات هدفت إلى الكشف عن المعايير الأكثر تطبيقاً، كما جاء في دراسة ذيب والحاج والكيالي (2006)، ودراسة الأمير والعواملة (2011).

وبالنظر إلى الدراسات التي اهتمت بتناول معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية بشكل عام، ومعلمي المرحلة الثانوية بشكل خاص، يلحظ ندرة هذه الدراسات، فقد تناولت بعض الدراسات، كدراسة الغنام (2001)، فاعلية أداء معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتختلف عن الدراسة الحالية التي تناولت الكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم، ودراسة بلجون (2007)، التي تناولت تصورات معلمات العلوم لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ودراسة الرمحي (2007)، التي اهتمت

بدراسة واقع التعليم بناءً على معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي العلوم، ودراسة عيسى ومحسن (2010)، التي كشفت عن الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة الشاملة، وبتحليل ما هدفت إليه هذه الدراسات، والمتغيرات التي تناولتها بالدراسة، لم يكن هناك أي من الدراسات اهتمت بتناول درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية.

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بأنها تتناول جانباً على درجة من الأهمية، قد أغفلته الدراسات السابقة، والمتمثل بالكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة بالبحث والدراسة. بالإضافة إلى أن هذه الدراسة تأتي متوافقة وملبية للدعوات التربوية التي تنادي بالإصلاح والتطوير للعملية التعليمية، وذلك من خلال إجراء البحوث والدراسات العلمية، وفي ضوء ذلك، تأتي الدراسة الحالية ضمن هذا الإطار، مما يعطيها موقعاً بين الدراسات التي اهتمت بتناول معايير الجودة الشاملة لدى معلمي العلوم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة. ويتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وطريقة اختيارها، كما يتضمن وصفاً للأداة التي تم استخدامها في هذه الدراسة ودلالات صدقها وثباتها، بالإضافة للإجراءات التي تم إتباعها في تنفيذ الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات لاستخلاص النتائج.

منهجية الدراسة

تم في هذه الدراسة استخدام المنهج الوصفي الذي يصف الواقع ويفسره، للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة. وذلك من خلال استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتحليلها كمياً لاستخلاص النتائج وتفسيرها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم للمرحلة الثانوية، وطلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم محافظة جدة في المملكة العربية السعودية، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2013– 2014، والبالغ عددهم (911) معلماً من معلمي العلوم للمرحلة الثانوية، و(27825) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، موزعين على (121) مدرسة ثانوية، والجدول (1) يبين توزع أفراد مجتمع الدراسة، وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية للمعلمين، بينما توزع مجتمع الطلاب وفقاً لمتغير الصف الدراسي.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية للمعلمين

	المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
المعلمين	**المؤهل العلمي**	بكالوريوس	587	64.4
		دراسات عليا	324	35.6
	المجموع		**911**	**%100**
	الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	236	25.9
		من 5 – 10 سنوات	357	39.2
		أكثر من 10 سنوات	318	34.9
	المجموع		**911**	**%100**
الطلاب	الصف الدراسي	أول ثانوي	10275	36.9
		ثاني ثانوي	8463	30.4
		ثالث ثانوي	9087	32.7
	المجموع		**27825**	**%100**

عينة الدراسة

تم اختيار مدارس عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من بين المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم محافظة جدة في المملكة العربية السعودية، واختير جميع معلمي العلوم في تلك المدارس كأفراد في عينة الدراسة، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة من معلمي العلوم (60)معلماً ، بما نسبته (6.6 %) من مجتمع الدراسة الكلي لمعلمي العلوم. وفيما يتعلق بعينة الطلاب، فقد اختير لكل معلم وبالطريقة القصدية (10) طلاب من ذوي التحصيل العالي وممن يدرسهم هذا المعلم ليقوموا بتقويم الممارسات التعليمية لمعلمهم، ليبلغ العدد الإجمالي لعينة الطلاب (600) طالباً ، وبلغت عينة الطلاب (600) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية، وبما نسبته (2.2%) تقريباً من مجتمع الدراسة الكلي للطلاب، والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية للمعلمين، والصف الدراسي للطلاب.

جدول (2)

توزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية للمعلمين

	المتغيرات	الفئات	التكرار	النسبة
المعلمين	**المؤهل العلمي**	بكالوريوس	32	53.3
		دراسات عليا	28	46.7
	المجموع		**60**	**%100**
	الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	20	33.3
		من 5 – 10 سنوات	18	30.0
		أكثر من 10 سنوات	22	36.7
	المجموع		**60**	**%100**
الطلاب	**الصف الدراسي**	أول ثانوي	196	32.7
		ثاني ثانوي	200	33.3
		ثالث ثانوي	204	34.0
	المجموع		**600**	**%100**

أداة الدراسة

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات تم استخدام استبانة للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، وتم بناء هذه الأداة بعد الرجوع إلى الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة السعود (2002)، والأمير والعواملة (2011)، وتكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (50) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: مجال تصميم التعليم وإستراتيجياته، ويتكون من (15) فقرة، ومجال إدارة الصف، ويتكون من (10) فقرات، ومجال مهنية المعلم، ويتكون من (13) فقرة، ومجال التقويم، ويتكون من (12) فقرة، وتتم الإجابة على فقرات الاستبانة من خلال وضع إشارة (✓) أمام كل فقرة، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي (موافق جداً، وتأخذ (5) درجات، موافق، وتأخذ (4) درجات، محايد، وتأخذ (3) درجات، غير موافق، وتأخذ (2) درجة، غير موافق إطلاقاً، وتأخذ (1) درجة)، والملحق (1) يبين الاستبانة بصورتها الأولية.

صدق الاستبانة

للتحقق من صدق الاستبانة، تم استخراج مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً : الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكّمين المختصين في مناهج وأساليب تدريس العلوم، والقياس والتقويم، واللغة العربية، وتقنيات التعليم، ومناهج وطرق تدريس الرياضيات، والإدارة التربوية في جامعة اليرموك، وجامعة الملك عبدالعزيز، والبالغ عددهم (11) محكماً، كما هو مبين في الملحق (2)، وتم الطلب إليهم إبداء الرأي حول أداة الدراسة من حيث مدى مناسبتها للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية، ومدى سلامة الصياغة اللغوية، ومدى وضوحها من حيث المعنى، ومدى انتماء الفقرة للمجال، وأية ملاحظات وتعديلات يرونها مناسبة، وتم الأخذ بملاحظات وتعديلات مجموعة المحكّمين بما يسهم في تحقيق أهداف الدراسة، والتي اقتصرت على بعض التعديلات في المفردات اللغوية، بالإضافة إلى إعادة صياغة (9) فقرات لتعطي معنى أدق وأوضح، وقد تم الإبقاء على جميع فقرات الاستبانة.

ثانياً: مؤشرات على صدق البناء

للتحقق من صدق البناء لأداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مكونة من (30) طالباً، وتم استخراج قيم معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المجال، وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة والدرجات على المقياس ككل، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الاستبانة ككل	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الاستبانة ككل
1	0.59	0.54	26	0.61	0.58
2	0.58	0.51	27	0.60	0.60
3	0.66	0.58	28	0.68	0.63
4	0.69	0.59	29	0.66	0.60
5	0.41	0.33	30	0.64	0.59
6	0.48	0.38	31	0.59	0.53
7	0.68	0.56	32	0.67	0.57
8	0.63	0.57	33	0.69	0.60
9	0.63	0.59	34	0.67	0.58
10	0.66	0.57	35	0.66	0.61
11	0.63	0.53	36	0.62	0.55
12	0.60	0.53	37	0.67	0.61
13	0.51	0.48	38	0.67	0.61
14	0.60	0.57	39	0.62	0.60
15	0.57	0.58	40	0.69	0.60
16	0.65	0.54	41	0.72	0.65
17	0.68	0.56	42	0.65	0.60
18	0.69	0.60	43	0.63	0.56
19	0.64	0.53	44	0.59	0.53
20	0.64	0.52	45	0.55	0.48
21	0.55	0.47	46	0.64	0.55
22	0.58	0.44	47	0.63	0.49
23	0.70	0.63	48	0.66	0.58
24	0.63	0.61	49	0.65	0.59
25	0.59	0.59	50	0.67	0.60

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجالات التي تنتمي إليها، وتراوحت بين (0.41 – 0.72)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل بين (0.33 – 0.65). وقد اعتمد البلحث معياراً لقبول الفقرة، بأن لا يقل معامل ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، والمقياس ككل عن 0.20 ، وبناءً على هذا المعيار وفي ضوء هذه القيم فقد تم قبول فقرات المقياس جميعها، وبالتالي تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (50) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، كما هو مبين في الملحق (3).

كما تم استخراج قيم معاملات الارتباط البينية للمجالات، والمجالات بالأداة ككل، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4)

قيم معاملات الارتباط البينية للمجالات وقيم معاملات ارتباط المجالات بالأداة ككل

العلاقة بين:	تصميم التعليم واستراتيجياته	إدارة الصف	مهنية المعلم	التقويم
إدارة الصف	0.72			
مهنية المعلم	0.71	0.73		
التقويم	0.68	0.66	0.77	
الكلي للمقياس	**0.89**	**0.86**	**0.91**	**0.88**

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين مجالات المقياس تراوحت بين (0.66−0.77)، وبين كل مجال والمقياس ككل، تراوحت بين (0.86−0.91)، وجميعها مرتفعة وتعطي مؤشراً على صدق بناء المقياس.

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات استبانة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم، قدرت معاملات الثبات للمقياس بطريقتين: الأولى باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest)، من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة قوامها (30) طالباً، وتم إعادة التطبيق على نفس العينة بعد فاصل زمني مدته أُسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ثبات الإعادة (معامل ثبات الاستقرار) للمقياس ككل وللمجالات الفرعية بطريقة بيرسون، أما الطريقة الثانية، فقد تم تقدير قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل ولكل مجال من مجالات المقياس، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

قيم معاملات ثبات الاستقرار وقيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمجالات الفرعية والاستبانة ككل

المجال	كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)	معامل ارتباط بيرسون (ثبات الاستقرار)
تصميم التعليم وإستراتيجيته	0.87	0.94
إدارة الصف	0.83	0.96
مهنية المعلم	0.88	0.98
التقويم	0.87	0.97
الاستبانة ككل	**0.95**	**0.97**

يتضح من خلال البيانات الواردة في الجدول (5) أن قيم معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للمجالات، تراوحت بين (0.83- 0.88)، وبلغت قيمة كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي) للاستبانة ككل (0.95)، في حين تراوحت قيم معاملات (ثبات الاستقرار) باستخدام معامل ارتباط بيرسون لمجالات الاستبانة بين (0.94- 0.98)، وبلغت قيمة (ثبات الاستقرار) للاستبانة ككل (0.97). ويرى الباحث أن هذه القيم تسمح باستخدام الاستبانة لأغراض الدراسة.

تصحيح الاستبانة

تكونت استبانة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية بصورتها النهائية من (50) فقرة موزعة على أربعة مجالات، كما هو مبين في الملحق (3)، وللإجابة عن فقرات الاستبانة يضع المستجيب إشارة (✓) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعته الشخصية، على تدريج يتكون من خمس درجات، وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي، وهي موافق جداً وتعطى (5) درجات، وموافق وتعطى (4) درجات، ومحايد وتعطى (3) درجات، وغير موافق وتعطى (2) درجتان، وغير موافق إطلاقاً وتعطى (1) درجة واحدة علماً أن جميع الفقرات ايجابية، وبناءً على ذلك، فقد تراوحت الدرجة على كل فقرة من فقرات الاستبانة بين درجة

واحدة وخمس درجات، وبما أن الاستبانة مكونة من (50) فقرة، فإن الدرجة الكلية تراوحت بين (50) درجة، وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب، و(250) درجة، وهي أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب. وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية لتحديد درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية، على النحو الآتي: (أقل من 2.33 درجة منخفضة)، (من 2.33 – 3.66 درجة متوسطة)، (أعلى من 3.66 درجة مرتفعة).

خطوات تنفيذ الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، بعد التأكد من مؤشرات صدقها وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين، بالإضافة إلى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، لاستخراج مؤشرات صدق بناء الاستبانة، وثباتها.
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك للملحقية الثقافية السعودية في الأردن، ملحق (4)، كما تم الحصول على خطاب تسهيل مهمة موجه من الملحقية الثقافية السعودية في الأردن لإدارة التربية والتعليم في محافظة جدة، ملحق (5)، بهدف الحصول على عدد أفراد مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى توزيع أداة الدراسة على أفراد العينة.
- اختيار عينة الدراسة: حيث تم اختيار (10) مدارس ثانوية بالطريقة العشوائية البسيطة من بين المدارس الثانوية في منطقة جدة التعليمية، وضمن جميع المعلمين بالعينة، وكان عددهم (60) معلماً .
- زيارة المدارس وتسجيل المعلومات الديمغرافية اللازمة لمعلمي العلوم عينة الدراسة، وعمل مغلف لكل معلم يحتوي على (10) استبانات.

- تطبيق الاستبيان ، بحيث كل معلم يقيمه (10) طلاب من ذوي التحصيل المرتفع من صفوف مختلفة وممن يدرسهم هذا المعلم ودون علم المعلم ، حيث تم إطلاع أفراد عينة الدراسة على أهداف الدراسة وأهميتها، وطريقة الإجابة عن فقرات أداة الدراسة، وتم الإجابة عن جميع الاستفسارات.
- جمع أداة الدراسة بعد عملية التطبيق، والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي.
- إدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب، واستخدام المعالجات الإحصائية، وفقاً لما تتطلبه أسئلة الدراسة، بهدف استخلاص النتائج، والخروج بالتوصيات المناسبة في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً : المتغيرات المستقلة

- المؤهل العلمي للمعلم، وله مستويان: (بكالوريوس، دراسات عليا).
- الخبرة التدريسية للمعلم، ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ثانياً: المتغير التابع

- درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية من وجهة نظر الطلاب.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية.

- للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي للكشف عن الاختلاف في درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية للمعلم.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، ولتحقيق أهداف الدراسة، جمعت البيانات باستخدام أداة الدراسة، وعولجت إحصائياً بأساليب وصفية واستدلالية، ويتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة من وجهة نظر طلبتهم؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على مستوى كل مجال مرتبة تنازلياً، وعلى المقياس الكلي، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على كل مجال مرتبة تنازلياً وعلى المقياس الكلي

الرتبة	رقم المجال	المقياس ومجالاته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	3	مهنية المعلم	4.00	0.66	كبيرة
2	2	إدارة الصف	3.89	0.69	كبيرة
3	1	تصميم التعليم واستراتيجياته	3.88	0.62	كبيرة
4	4	التقويم	3.86	0.69	كبيرة
		درجة تحقق معايير الجودة الشاملة ككل	**3.90**	**0.59**	**كبيرة**

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لمجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، تراوحت بين (3.86 – 4.00)، وبدرجة تحقق كبيرة، لجميع المجالات، وجاء مجال مهنية المعلم في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.00)، تلاه مجال إدارة الصف في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي بلغ (3.89)، وجاء مجال تصميم التعليم واستراتيجياته في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي بلغ (3.88)، أما مجال التقويم، فجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.86). وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم على المقياس الكلي (3.90)، وبدرجة تحقق كبيرة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال من المجالات، وهي على النحو الآتي:

أولاً : مجال تصميم التعليم وإستراتيجياته

للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم في مجال تصميم التعليم وإستراتيجياته، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تصميم التعليم واستراتيجياته ودرجة تحققها مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	5	يلتزم بالمنهج العلمي خلال العملية التعليمية	4.22	0.82	كبيرة
2	2	يفعل التعلم التعاوني أثناء التدريس	4.16	1.01	كبيرة
3	1	يحرص معلم العلوم على إبراز العلاقات بين فروع العلوم المختلفة	4.14	0.86	كبيرة
4	3	يستخدم الحوار والمناقشة للتعرف على خبرات الطلاب	4.10	0.94	كبيرة
5	8	يختار طرائق واستراتيجيات التدريس وفقاً لطبيعة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها	3.95	0.99	كبيرة
6	4	يحرص على تنمية المهارات الفكرية التنافسية لدى الطلاب	3.94	1.04	كبيرة
7	14	يشجع الطلاب على الاكتشاف العلمي والمبادرة والإبداع	3.86	1.09	كبيرة
8	6	يبتعد عن التلقين خلال العملية التعليمية	3.83	1.02	كبيرة
9	15	يوظف المصادر والتجهيزات العلمية المتاحة بصورة فاعلة لتحقيق الأهداف التعليمية	3.83	1.14	كبيرة
10	13	يحرص على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء عملية التعليم	3.81	1.07	كبيرة
11	9	يشرك طلابه في مواقف تعليمية متنوعة	3.81	1.06	كبيرة
12	10	يهيئ بيئة صفية مناسبة لدعم أشكال التدريس والتعلم المختلفة	3.74	1.07	كبيرة
13	11	يساعد طلابه على تحليل محتوى الدرس للتوصل إلى استنتاجات صحيحة	3.73	1.19	كبيرة
14	7	يتبنى فلسفة تعليمية تثير التحدي والتفكير ليتعلم الطالب تحمل المسؤولية	3.63	1.17	متوسطة
15	12	يربط العملية التعليمية بخبرات الطلاب وخلفياتهم الأسرية	3.39	1.16	متوسطة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال تصميم التعليم وإستراتيجياته، تراوحت بين (3.39 – 4.22)، وبدرجة تحقق كبيرة لجميع الفقرات، باستثناء فقرتين، جاءت بدرجة تحقق متوسطة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يلتزم بالمنهج العلمي خلال العملية التعليمية"، بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وبدرجة تحقق كبيرة، في حين

جاءت الفقرة التي تنص على "يربط العملية التعليمية بخبرات الطلاب وخلفياتهم الأسرية"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.39)، وبدرجة تحقق متوسطة.

ثانياً: مجال إدارة الصف

للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم في مجال إدارة الصف، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إدارة الصف ودرجة تحققها مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	5	يحرص على إدارة وقت الحصة الدراسية بكفاءة	4.21	0.93	كبيرة
2	1	يحرص معلم العلوم على حفظ النظام الصفي والمدرسي	4.16	0.93	كبيرة
3	2	يحرص على إدارة سلوك الطلاب الصفي بفاعلية	4.15	0.96	كبيرة
4	4	يوجه طلابه على الالتزام باللوائح والأنظمة المدرسية	4.03	1.03	كبيرة
5	3	يوزع النشاطات الصفية على جميع طلابه بطريقة عادلة	4.02	1.06	كبيرة
6	8	يوفر البيئة التنظيمية الصفية المناسبة	3.86	1.06	كبيرة
7	7	يتجنب استخدام أسلوب العقاب في إدارة الحصة الدراسية	3.73	1.18	كبيرة
8	6	يوزع الطلاب في مجموعات تعاونية عند التدريس	3.65	1.25	متوسطة
9	10	يحرص على توفير الرقابة الإدارية الصفية الوقائية	3.55	1.20	متوسطة
10	9	يحرص على تقديم التغذية الراجعة الفورية لسلوكات الطلاب	3.42	1.20	متوسطة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال إدارة الصف، تراوحت بين (3.42 – 4.21)، وبدرجة تحقق تراوحت ما بين المتوسطة والكبيرة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يحرص على إدارة وقت الحصة الدراسية بكفاءة"، في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.21)، وبدرجة تحقق كبيرة، في حين جاءت الفقرة التي تنص على "يحرص

على تقديم التغذية الراجعة الفورية لسلوكات الطلاب"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.42)، وبدرجة تحقق متوسطة.

ثالثاً: مجال مهنية المعلم

للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم في مجال مهنية المعلم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مهنية المعلم ودرجة تحققها مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	3	يهتم بالعلاقات الإنسانية الطيبة مع الطلاب	4.28	0.94	كبيرة
2	5	يُحضر معلمين أصحاب خبرة في بعض المجالات لتقديم خبرات للطلبة.	4.13	0.90	كبيرة
3	10	يدرك احتياجات الطلاب ويقدّرها	4.11	1.02	كبيرة
4	6	يوجه طلابه للعمل بروح الفريق الواحد.	4.11	0.90	كبيرة
5	4	يتابع الأعمال والمهمات التعليمية التي يكلف بها الطلبة	4.09	0.94	كبيرة
6	9	يعمل على تقديم المثل الإيجابي للطلاب	4.06	1.02	كبيرة
7	1	يقدر معلم العلوم أعمال طلابه الداعمة لعملية التعليم	4.06	1.00	كبيرة
8	11	يوجه طلابه على ضرورة احترام آراء الآخرين وإن اختلفوا معهم	4.06	1.04	كبيرة
9	8	يحرص على ترسيخ قيم المجتمع في نفوس الطلاب	4.01	0.95	كبيرة
10	7	يحرص على إزالة المعوقات التي تحد من اكتساب الطلاب للمعرفة	3.96	1.02	كبيرة
11	12	يلتزم باللوائح والأنظمة والتعليمات للأداء التعليمي	3.87	1.11	كبيرة
12	13	يحرص على تقديم كل ما يستجد من تطورات تربوية تعليمية لطلابه.	3.66	1.22	كبيرة
13	2	يقدم أنشطة تعليمية لامنهجية تسهم في خدمة المجتمع المحلي	3.63	1.11	متوسطة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال مهنية المعلم، تراوحت بين (3.63 – 4.28)، وبدرجة تحقق كبيرة لجميع الفقرات، باستثناء فقرة واحدة، جاءت بدرجة تحقق متوسطة، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على "يهتم بالعلاقات الإنسانية الطيبة مع الطلاب"، بمتوسط حسابي بلغ (4.28)، وبدرجة تحقق كبيرة، في حين جاءت الفقرة التي تنص على "يقدم أنشطة تعليمية لامنهجية تسهم في خدمة المجتمع المحلي"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.63)، وبدرجة تحقق متوسطة.

رابعاً: مجال التقويم

للكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم في مجال التقويم، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المجال، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم ودرجة تحققها مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
1	10	يعمل على تقويم الطلاب في جميع جوانب النمو المختلفة	4.15	1.06	كبيرة
2	6	يقدر إنجازات طلابه وإسهاماتهم ويشجعها	4.07	0.97	كبيرة
3	1	ينوع معلم العلوم في أساليب وأدوات التقويم لأداء الطلاب	4.05	1.00	كبيرة
4	7	يبتعد عن الذاتية أثناء تقويم أداء الطلاب	4.03	1.03	كبيرة
5	2	يقدم حوافز إيجابية لتطوير أداء الطلاب	4.00	0.95	كبيرة
6	11	يشجع طلابه على التقويم الذاتي	3.99	1.12	كبيرة
7	12	يوظف التقويم التكويني لمتابعة أداء الطلاب	3.90	1.17	كبيرة
8	4	يوظف التقويم التكويني لمتابعة أداء الطلاب	3.80	0.97	كبيرة
9	8	يشخص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب ويتابعها	3.78	1.13	كبيرة
10	3	يحرص على توفير التغذية الراجعة للطلاب حول أدائهم	3.73	1.04	كبيرة
11	5	يوظف الأنشطة العلاجية والإثرائية في ضوء تقويم أداء الطلاب	3.52	1.11	متوسطة
12	9	يشرك أولياء الأمور في تقويم الطلاب بهدف تحسين الأداء	3.26	1.39	متوسطة

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التقويم، تراوحت بين (3.26 – 4.15)، وبدرجة تحقق كبيرة لجميع الفقرات، باستثناء فقرتين جاءت بدرجة تحقق متوسطة، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة التي تنص على " يعمل على تقويم الطلاب في جميع جوانب النمو المختلفة "، بمتوسط حسابي بلغ (4.15)، وبدرجة تحقق كبيرة، في حين جاءت الفقرة التي تنص على "يشرك أولياء الأمور في تقويم الطلاب بهدف تحسين الأداء"، في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.26)، وبدرجة تحقق متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل تختلف درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة باختلاف متغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية للمعلم من وجهة نظر الطلبة؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على المقياس ككل، تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على المقياس ككل تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.906	0.58
	دراسات عليا	3.914	0.61
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	4.321	0.18
	(5– 10) سنوات	3.969	0.51
	أكثر من 10 سنوات	3.825	0.65

يلاحظ من الجدول (11) وجود اختلاف بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة ناتج عن اختلاف مستويات متغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية؛ وبهدف التحقق من جوهرية ودلالة هذا الاختلاف؛ تم إجراء تحليل التباين الثنائي (2-Way ANOVA) لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على المقياس ككل وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	0.156	1	0.156	0.466	0.495
الخبرة التدريسية	6.676	2	3.338	10.005	0.000
الخطأ	199.174	597	0.334		
الكلي	205.856	600			

يتبين من الجدول (12) عدم وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة يعزى لمتغير المؤهل العلمي. ووجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة يعزى لمتغير الخبرة التدريسية؛ ولتحديد الاختلاف لصالح أيٍّ من مستويات الخبرة التدريسية، تم استخدام اختبار (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة، كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13)

نتائج اختبار (Games–Howell) للمقارنات البعدية المتعددة لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية على المقياس ككل وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية		أكثر من 10 سنوات	(5– 10) سنوات	أقل من 5 سنوات
Games-Howell	**المتوسط الحسابي**	**3.82**	**3.96**	**4.32**
أكثر من 10 سنوات	3.82			
من 5 إلى 10 سنوات	3.96	*0.144		
أقل من 5 سنوات	4.32	*0.496	*0.352	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتضح من الجدول (13) وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطين الحسابيين لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة يعزى لمتغير الخبرة التدريسية؛ لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ووجود اختلاف بين المتوسطين الحسابيين للمعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة (5– 10) سنوات، لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، ووجود اختلاف بين المتوسطين الحسابيين للمعلمين ذوي الخبرة (5 – 10) سنوات،مقارنةً بالمعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، لصالح المعلمين ذوي الخبرة (5 – 10) سنوات.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، على كل مجال من مجالات المقياس وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، كما هو مبين في الجدول (14).

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على كل مجال من مجالات المقياس وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	تصميم التعليم واستراتيجياته	إدارة الصف	مهنية المعلم	التقويم
المؤهل العلمي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	3.88	3.86	4.00	3.86
		الانحراف المعياري	0.61	0.68	0.67	0.69
	دراسات عليا	المتوسط الحسابي	3.87	3.92	4.01	3.84
		الانحراف المعياري	0.64	0.71	0.63	0.69
الخبرة التدريسية	أقل من 5 سنوات	المتوسط الحسابي	4.33	4.36	4.30	4.29
		الانحراف المعياري	0.33	0.26	0.25	0.36
	من 5 إلى 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.92	3.96	4.07	3.90
		الانحراف المعياري	0.53	0.62	0.57	0.65
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	3.80	3.77	3.92	3.78
		الانحراف المعياري	0.69	0.74	0.74	0.74

يلاحظ من الجدول (14) وجود اختلاف بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة ناتجة عن اختلاف مستويات متغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، ولتحديد الاختلاف لصالح أيٍ من المستويات، تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد لمجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة مجتمعة، وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، كما هو مبين في الجدول (15).

جدول (15)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لمجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة مجتمعة وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	قيمة ف الكلية المحسوبة	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	Hotelling's Trace	0.004	0.667	4	594	0.615
الخبرة التدريسية	Wilks' Lambda	0.957	3.333	8	1188	0.001

يتبين من الجدول (15) عدم وجود اختلاف دال إحصائياً في تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم، يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود اختلاف دال إحصائياً يعزى لمتغير الخبرة التدريسية على جميع مجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة مجتمعة؛ ولتحديد على أيٍّ من مجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة كان أثُر متغير الخبرة التدريسية، فقد تم إجراء تحليل التباين الثنائي لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على كل مجال من مجالات المقياس وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، كما هو مبين في الجدول (16).

جدول (16)

نتائج تحليل التباين الثنائي لمجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة كلٍّ على حده وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	المؤهل العلمي	0.254	1	0.254	0.673	0.412
تصميم التعليم واستراتيجياته	الخبرة التدريسية	6.591	2	3.296	8.722	0.000
	الخطأ	225.571	597	0.378		
	الكلي	232.165	600			
	المؤهل العلمي	0.010	1	0.010	0.021	0.884
إدارة الصف	الخبرة التدريسية	9.849	2	4.925	10.806	0.000
	الخطأ	272.064	597	0.456		
	الكلي	282.404	600			
	المؤهل العلمي	0.154	1	0.154	0.362	0.548
مهنية المعلم	الخبرة التدريسية	5.234	2	2.617	6.154	0.002
	الخطأ	253.843	597	0.425		
	الكلي	259.079	600			
	المؤهل العلمي	0.449	1	0.449	0.954	0.329
التقويم	الخبرة التدريسية	6.471	2	3.236	6.871	0.001
	الخطأ	281.153	597	0.471		
	الكلي	287.676	600			

يتبين من الجدول (16) وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة على مستوى كل مجال من مجالات المقياس، تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ولتحديد الاختلاف لصالح أيٍّ من المستويات، تم إجراء اختبار جيمس هاول (Games-Howell) للمقارنات البعدية المتعددة للكشف عن جوهرية الاختلاف بين المتوسطات

الحسابية لمجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية، كما هو مبين في الجدول (17).

جدول (17)

نتائج اختبار (Games–Howell) للمقارنات البعدية المتعددة لمجالات تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

	الخبرة التدريسية		أكثر من 10 سنوات	(5 – 10) سنوات	أقل من 5 سنوات
تصميم التعليم واستراتيجياته	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.806	3.928	4.330
	أكثر من 10 سنوات	3.806			
	من 5 إلى 10 سنوات	3.928	*0.122		
	أقل من 5 سنوات	4.330	*0.524	*0.402	
إدارة الصف	الخبرة التدريسية		أكثر من 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.770	3.966	4.360
	أكثر من 10 سنوات	3.770			
	من 5 إلى 10 سنوات	3.966	*0.196		
	أقل من 5 سنوات	4.360	*0.590	*0.394	
مهنية المعلم	الخبرة التدريسية		أكثر من 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.924	4.074	4.304
	أكثر من 10 سنوات	3.924			
	من 5 إلى 10 سنوات	4.074	*0.150		
	أقل من 5 سنوات	4.304	*0.380	*0.230	
التقويم	الخبرة التدريسية		أكثر من 10 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات
	Games-Howell	المتوسط الحسابي	3.786	3.908	4.296
	أكثر من 10 سنوات	3.786			
	من 5 إلى 10 سنوات	3.908	*0.122		
	أقل من 5 سنوات	4.296	*0.509	*0.388	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتضح من الجدول (17) وجود اختلاف دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المتوسطات الحسابية لدرجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، يعزى لمتغير الخبرة التدريسية، لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وبين المعلمين ذوي

الخبرة (أقل من 5 سنوات)، مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة (5 – 10) سنوات، لصالح المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وبين المعلمين ذوي الخبرة (5 – 10) سنوات، مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، لصالح المعلمين ذوي الخبرة (من 5 إلى 10 سنوات)، وفي جميع المجالات.

الخلاصة

1. درجة تحقق المعايير مرتفعة على جميع الفقرات والمجالات.
2. درجة التحقق تتأثر بالخبرة على جميع المجالات.
3. الأفضلية كانت لصالح ذوي الخبرة القصيرة ثم المتوسطة ثم الطويلة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة التي هدفت الكشف عن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، وفيما يلي مناقشة ما تم التوصل إليه من نتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة من وجهة نظر طلبتهم؟".

أظهرت نتائج الدراسة أن تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة، جاءت بدرجة كبيرة على الأداة ككل، وعلى جميع المجالات، وجاء مجال مهنية المعلم في المرتبة الأولى، تلاه مجال إدارة الصف، وجاء مجال تصميم التعليم واستراتيجياته في المرتبة الثالثة، بينما جاء مجال التقويم في المرتبة الأخيرة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة شيرير (Scherer, 2001)، التي أشارت إلى أن ممارسة وتطبيق معايير الجودة الشاملة لدى المعلمين في المدارس، جاء بدرجة كبيرة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الكعبي (2004)، التي أشارت إلى أن كافة متطلبات معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية متوفرة، بدرجة كبيرة في مدارس مملكة البحرين، وذلك بسبب الاهتمام الكبير الذي توليه الدولة من خلال تهيئة الظروف لتطبيق معايير الجودة الشاملة.

كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الرمحي (2007)، التي أشارت إلى أن واقع تعليم العلوم في المدارس الفلسطينية من وجهة نظر معلمي العلوم يحقق معايير الجودة الشاملة بدرجة عالية في كافة المجالات، باستثناء مجال الميزانية، كما اتفقت مع دراسة أبو عبده (2012)،

التي أشارت إلى أن تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس، جاءت بدرجة مرتفعة.

واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة الغنام (2001)، التي أشارت إلى أن أداء معلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة في المدارس، جاء بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع نتيجة دراسة فرانك وجاندال (Vranek & Gandal, 2001)، التي أشارت إلى أن ممارسة معايير الجودة الشاملة، جاءت بدرجة متوسطة، وذلك نتيجة عدم وجود معايير محددة للجودة الشاملة لا سيما معايير القياس والتقويم، وعدم وجود ربط بين التقويم والتعليم.

كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ذيب والحاج والكيالي (2006)، التي أشارت إلى انخفاض مستوى تطبيق المعايير المرتبطة بالجودة لدى المديرين والمعلمين، ووجود تدنٍ عام في تطبيق المعايير المرتبطة بضمان الجودة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة عيسى ومحسن (2010)، التي أشارت إلى وجود تدنٍ بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما توفره وزارة التربية والتعليم السعودية من مقومات تسهم في تطبيق معايير الجودة الشاملة في المدارس السعودية، وفي مختلف المجالات سواءً في البيئة المدرسية، أو في تدريب المعلمين وتأهيلهم، أو في متابعة أداء المعلمين من خلال الإشراف والتقويم من قبل القائمين على تطوير العملية التعليمية، وبالتالي فإن توفير هذه المقومات، والاهتمام بها يسهم في تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية خلال أدائهم لمهماتهم التعليمية.

وبتحليل ما تم التوصل إليه من نتائج، وما أشار إليه الطلاب من تحقق لمعايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم، والتي جاءت بدرجة كبيرة على مجمل الممارسات، وجميع

المجالات، يرى الباحث أن ذلك يعكس الواقع التعليمي الميداني لممارسات معلمي العلوم خلال أدائهم لواجبهم التعليمي، وتنفيذهم لمهامهم التعليمية.

وبالتالي فإن هذه النتيجة تعكس طبيعة الاهتمام من قبل القائمين على العملية التعليمية، وجهودهم في تطوير ممارسات معلمي العلوم، وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، وما يتم توفيره من تأهيل وتدريب فيما يرتبط بمجال مهنية المعلم، الذي جاء في المرتبة الأولى، وبدرجة تحقق كبيرة، ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى الأُسس والمبادئ التي يلتزم بها معلمي العلوم، والتي تميز ضمان الجودة في مجال مهنية المعلم، وخاصةً الالتزام بمعايير النجاح، ومؤشرات الأداء لمختلف العمليات والمهام، والإدارة والمتابعة والتقويم المستمر لهذه العمليات، وتكريس جهود المدرسة كمؤسسة تعليمية للعناية بشؤون الطلاب، وذلك من خلال العمل على توفير بيئة تعليمية غنية ذات موارد بشرية، وموارد مادية ذات مستوى رفيع، ويتم ذلك من خلال التأهيل والتدريب المناسب لمعلمي العلوم، من خلال الدورات التدريبية والتأهيلية، التي تمكنهم من اكتساب المهارات اللازمة في مختلف مجالات العملية التعليمية من استخدام لطرائق التدريس، أو وسائل وأدوات التقويم، واستخداماتها المختلفة، وتسخيرها لخدمة العملية التعليمية، التي تعود بالنفع على الطالب الذي يُعد محور العملية التعليمية.

ويرى الباحث، وضمن تفسير هذه النتيجة أن مستوى الجودة المتوقع والمقبول لممارسات المعلمين تحدده كفاية أداء الطالب عند قيامه بالمهارات، ومدى اكتسابه للمعارف التي حددتها تلك المعايير، وما يتم الحصول عليه من مخرجات في ضوء ما تم وضعه من معايير. وهذا ما أكد عليه ويجنز (Wiggins, 1995)، عندما أشار إلى أن العمل بمعايير الجودة الشاملة، سواءً للأفراد، أو المؤسسات ينعكس من خلال طبيعة الأداء، وما يتم الحصول عليه من مخرجات استناداً إلى ما تم وضعه من معايير للجودة الشاملة.

وتجدر الإشارة إلى أن الاهتمام بمهنية المعلم، ينطلق من إيمان القائمين على تطوير العملية التعليمية، بأن المعلم يـُعد أحد أهم مدخلات العملية التعليمية، انطلاقاً من دوره في تحقيق أهدافها والرقي بها، وبالتالي فإن تطوير العملية التعليمية يرتبط بتطوير قدرات المعلم بصورة مستمرة، مما يتطلب إعداد وتدريب المعلمقبل وأثناء الخدمة، وهذا الجانب يـُعد من أهم طرق تحقيق الجودة الشاملة للتعليم، وممارسات المعلمين، وهذا ما ظهر من خلال نتائج الدراسة، مما يعكس الاهتمام المتنامي بتطوير قدرات معلمي العلوم في المجال المهني.

ويرى الباحث أن توفير الخدمات المساندة لها الدور الأساسي في تحقيق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم، وهذا ما يتوافر في المدارس، وذلك من خلال الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي بالتوافق مع الجانب النظري عند تدريس مقررات العلوم، وهذا يتطلب توفير المباني، والغرف الصفية والمختبرات المناسبة، وتزويدها بأحدث الأجهزة والمعدات من وسائل التعليم، والتقنيات التعليمية، وها ما يعزز من تحقيق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم، وبحسب خبرة الباحث معلماً لمادة العلوم، فإن الخدمات المساندة تتوافر بالشكل المطلوب في المدارس مما عزز من تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية، انطلاقاً من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وإدراكها أن العمل بمعايير الجودة الشاملة يحقق جودة التعليم، ويسهم في تحقيق عوائد تنموية بشرية واقتصادية، وهذا ما يظهر في سياسة التعليم من خلال المواد (10، 11، 14، 23 التي أشار إليها الألمعي (2009) سابقاً.

وفيما يتعلق بمجال التقويم الذي جاء في المرتبة الأخيرة، فيمكن عزو ذلك إلى طبيعة أدوات التقويم التي يتم استخدامها لتقويم أداء الطلاب، بالإضافة إلى ضعف مشاركة أولياء الأمور في متابعة وتقويم أداء أبنائهم، وكذلك عدم امتلاك الطلاب لمبادئ التقويم الذاتي الأمر الذي قد

يسهم في عدم تطبيق التقويم بالشكل المطلوب، وهذا يشير إلى ضرورة استخدام التقويم المستمر والشامل خلال العملية التعليمية.

كما ويرى الباحث أن سياسة التعليم عملت على بث الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة، وتبنيها لقيم العمل الجماعي التعاوني، وهذا ما يظهر من خلال وثيقة سياسة التعليم في المواد (2، 3، 5، 6)، الأمر الذي عزز من ممارسات معلمي العلوم التعليمية، أضف إلى ذلك سياسة التعليم في التخطيط الاستراتيجي، وتحديد الرؤية المستقبلية الواضحة للتربية والتعليم، وذلك من خلال تأكيد سياسة التعليم على ذلك ضمن المواد (4، 26، 28)، التي أكدت على عملية وضع الخطط الاستراتيجية طويلة الأمد تحقق تطلعات القائمين على تطوير العملية التعليمية، وكذلك دعم سياسة التعليم لبرامج التدريب أثناء الخدمة، وهذا ما ظهر من خلال المواد (7، 25)، التي أكدت على الاهتمام بتدريب المعلمين، وتطوير مهاراتهم ومعارفهم، وإتاحة المجال لتطبيق التجارب، ورعايتها والاستفادة منها، وتسخيرها لخدمة العملية التعليمية.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل تختلف درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة باختلاف متغيري المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية للمعلم من وجهة نظر الطلبة؟".

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اختلاف في درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية على المقياس الكلي، وعلى جميع المجالات، يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود اختلاف يعزى لمتغير الخبرة التدريسية، على الأداة ككل، وعلى جميع المجالات، بين المعلمين ذوي الخبرة التدريسية أقل من (5 سنوات) مقارنةً بالمعلمين ذوي الخبرة التدريسية (5– 10 سنوات)، وذوي الخبرة التدريسية أكثر من (10 سنوات)، لصالح المعلمين ذوي الخبرة التدريسية أقل من (5 سنوات)، وبين المعلمين ذوي الخبرة التدريسية (5–10 سنوات)،

والمعلمين ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من 10 سنوات)، لصالح المعلمين ذوي الخبرة التدريسية من (5–10 سنوات).

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الرمحي (2007)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، واتفقت كذلك مع دراسة الأمير والعواملة (2011)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، واتفقت كذلك مع دراسة أبو عبده (2012)، التي أشارت إلى وجود فروق في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح فئة الخبرة أقل من (5) سنوات، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما اتفقت مع نتيجة دراسة بلجون (2007)، التي أشارت إلى وجود فروق في تصورات معلمات العلوم لمعايير الجودة الشاملة يعزى لمتغير الخبرة، لصالح فئة الخبرة أقل من (5) سنوات.

واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة بلجون (2007)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، واختلفت نتيجة الدراسة الحالية كذلك مع دراسة الأمير والعواملة (2011)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة، تعزى لمتغير الخبرة.

بالنظر إلى النتيجة التي أشارت إلى عدم وجود اختلاف في درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، يمكن عزو هذه النتيجة استناداً على تأثير المؤهل العلمي ودوره في ممارسة معلمي العلوم، وبالنظر إلى المؤهل العلمي الذي يحمله المعلمون، فإنه قد يقتصر على تأهيل المعلمين، وإكسابهم المعارف والمعلومات في مجال التخصص، ولكنه قد لا يكون هذا المؤهل العلمي متخصصاً في مجال تطبيق معايير الجودة الشاملة، وما يرتبط بها من ممارسات ذات علاقة بهذه المعايير.

وبالتالي فإن تأثير المؤهل العلمي للمعلم، قد يقتصر على الجانب الأكاديمي المسلكي في مجال التخصص من خلال إكساب المعلم معلومات ومهارات ترتبط بمجال تخصصه، وما يتعلق بهذا التخصص من معلومات نظرية، أو تطبيقية، وهي ليست ذات صلة مباشرة بتحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات المعلمين، الأمر الذي لم يسهم في إيجاد فروق في وجهة نظر الطلاب حول درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية، ضمن معايير الجودة الشاملة.

وفيما يتعلق بالنتيجة التي أشارت إلى وجود اختلاف في تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية، يعزى لمتغير الخبرة التدريسية، فإن تأثيرها قد يطال العديد من المجالات ذات الصلة المباشرة بممارسات معلمي العلوم التعليمية، والتي من ضمنها استراتيجيات وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، وطرائق التعامل مع الطلاب، وإدارة الصف الدراسي، وما يرتبط بمجالات أداء المهام التعليمية والإدارية، والأنشطة المنهجية، واللامنهجية، وكيفية التعامل مع هذه المجالات، ضمن العملية التعليمية.

وبالتالي فإن مرور المعلم بالخبرة التدريسية من المتوقع أن تسهم في تنمية قدراته ومهاراته الأدائية ضمن مجالات العملية التعليمية، والتي قد تظهر بشكل واضح وجلي في أداء المعلمين خلال العملية التعليمية، وبشكل يظهر لدى الطلاب، وهذا مؤشر واضح لدى الطلاب يمكنهم الحكم من خلاله على درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية.

ويرى الباحث انطلاقاً من خبرته التعليمية، أن الخبرة التدريسية الطويلة من المفترض أن تلعب دوراً بارزاً في التأثير بممارسات معلمي العلوم، فالمعلم صاحب الخبرة التدريسية الطويلة يجب أن تظهر لديه المهارة، والقدرة على التعامل مع مختلف مجالات العملية التعليمية، استناداً إلى ما اكتسبه خلال مروره بهذه الخبرة من مهارات وقدرات، والتي قد تظهر من خلال التعامل مع

الطلاب، وأسلوب هذا التعامل، بالإضافة إلى امتلاكه العديد من الطرائق والاستراتيجيات التي تتوافق مع المواقف التعليمية،وخاصةً ما يرتبط باستراتيجيات التقويم، والإدارة الصفية، واستخدام طرائق متعددة من التدريس، بالإضافة إلى التمكن من المادة الدراسية، وبالتالي فإن تأثير الخبرة يجب أن يكون له الدور الأساسي، والمباشر في هذه المجالات، وهذا لم يظهر لدى هؤلاء المعلمين أصحاب الخبرة في هذه الدراسة، حيث أشارت النتائج إلى أن المعلمين ذوي الخبرة التدريسية أقل من (5) سنوات أفضل من المعلمين ذوي الخبرة التدريسية أكثر من (10) سنوات، وأن المعلمين ذوي الخبرة التدريسية (5–10) سنوات أفضل من المعلمين ذوي الخبرة التدريسية أكثر من (10) سنوات.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن المعلمين الجدد قد يكونوا خضعوا لدورات تدريبية في مجال الجودة الشاملة كونهم من المعلمين الجدد، ودائماً فإن الدورات التدريبية ينسّب لها المعلمون الجدد، أضف إلى ذلك أن الخطط الدراسية التي تعتمد في الجامعات لدى الطلبة الجدد في هذه الجامعات تختلف عن الخطط الدراسية القديمة، وبالتالي فإن المعلمين الجدد يكونوا قد اكتسبوا المزيد من المعلومات حول معايير الجودة الشاملة من خلال الخطط الدراسية في الجامعة، بالإضافة إلى ما اكتسبوه من معلومات خلال الدورات التي تم تنسيبهم إليها في بداية خدمتهم، أو بداية تعيينهم.

كما ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء مدة وزمن تطبيق معايير الجودة الشاملة في وزارة التربية والتعليم السعودية فقد تم اعتماد معايير الجودة الشاملة في المناهج الدراسية وأداء المعلمين منذ وقت قريب، الأمر الذي قد يكون أسهم في تدني تحقق معايير الجودة الشاملة لدى المعلمين الأكثر خبرة، مقارنة بالمعلمين الأقل خبرة.

التوصيات

استناداً إلى ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- العمل على تدريب المعلمين من قبل زملائهم الذين حصلوا على ممارسات مرتفعة في تطبيق معايير الجودة الشاملة.
- العمل على توعية المعلمين وزيادة فهمهم لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وخاصةً ما يرتبط بالمواد التي تشير إلى معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية المتضمنة في هذه المواد.
- إجراء المزيد من الدراسات الميدانية بهدف الكشف عن تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم في الجانب التطبيقي العملي، والكشف عن تصورات معلمي العلوم حول معايير الجودة الشاملة وتطبيقاتها.
- توفير الدورات التدريبية من قبل وزارة التربية والتعليم لجميع المعلمين، وخصوصاً المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأكثر في مجال معايير الجودة الشاملة، استناداً إلى ما أشارت إليه النتائج من أن "درجة تحقق معايير الجودة الشاملة لديهم أقل من ذوي الخبرات التعليمية الأقل"، وذلك لإكسابهم المهارات المرتبطة بتطبيق معايير الجودة الشاملة في الممارسات التعليمية.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية

إبراهيم، محمد. (2006). *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ابن منظور، جمال الدين. (1984). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر للنشر والتوزيع.

أبو عبده، فاطمة. (2012). *درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

أحمد. إبراهيم. (2003). *الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية*. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

الأغبري، عبدالصمد. (2004). إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية المطبقة لها والحاصلة على شهادة الآيزو (9002) في محافظة الأحساء – المملكة العربية السعودية. *مجلة التعاون*، *61*(5)، 85- 145.

الألمعي، علي. (2009). *الجودة الشاملة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. الرياض: الدار العربية للعلوم.

الأمير، محمود والعوامله، عبد الله. (2011). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *1*(7)، 59- 76.

البادي، نواف. (2010). *الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الآيزو*. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

البربري، هند. (2006). الجودة في مدارس التعليم العام. *مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة الملك سعود، السعودية، 12، 1027-1047.

البكر، حمد. (2002). أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية. *المجلة التربوية، جامعة الكويت، 15*(4)، 60- 83.

البلاع، فوزيه. (2007). إستراتيجية مقترحة للتغلب على معوقات تحقيق الجودة في التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ الجودة الشاملة. *مؤتمر الجودة في التعليم العام للجمعية السعودية*، المنعقد في القصيم أثناء الفترة 15-2007/5/18.

بلجون، كوثر. (2007). تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة الملك سعود، السعودية، 14، 594- 556.

الترتوري، محمد وجويحان، أغادير. (2004). *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجضعي، خالد. (2006). *إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات تربوية*. الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع.

الحريري، رافدة. (2006). *إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل في ضوء الجودة الشاملة*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

حسن، محمد. (2004). ضمان الجودة في التعليم، المدخلات ومقومات النجاح. *مجلة التربية القطرية*، 150، 68-80.

حلس، داوود. (2007). معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا. بحث مقدم إلى *المؤتمر التربوي الثالث (الجودة في التعليم الفلسطيني "مدخل للتميز")*، الجامعة الإسلامية بفلسطين من 30–31 أكتوبر 2007.

الدبي، ليلى. (2006). معوقات ومشكلات تحقيق الجودة في التعليم. *مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة الملك سعود، السعودية، 12، 891–900.

درباس، أحمد. (1994). إدارة الجودة الكلية، مفهومها وتطبيقاتها التربوية وإمكانية الإفادة منها في القطاع التعليمي السعودية. مجلة *رسالة الخليج العربي*، الرياض، *50*(3)، 112– 154.

درويش، عطا. (2011). *بعض جوانب القصور في برامج إعداد معلمي العلوم في جامعات غزة في ضوء المعايير المهنية للمعلمين*. جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

ذيب، فاطمة والحاج، ميسر وكيالي، ماجدة .(2006). المدرسة وحدة تطوير تربوي. *المؤتمر التربوي الأول لوكالة الغوث*، المنعقد في عمان من 27– 29/ 4/ 2006.

الرازي، زين الدين. (2000). *مختار الصحاح*. (تحقيق: أحمد إبراهيم زهوة). بيروت: دار الكتاب العربي.

الرمحي، رولا. (2007). *واقع تعليم العلوم بناءً على معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الفلسطينية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الزواوي، خالد. (2003). *الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي*. القاهرة: مجموعة النيل العربية.

السعود، راتب. (2002). إدارة الجودة الشاملة، أنموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، *2*(18)، 55– 105.

سعيد، فيصل. (2007). فعالية جودة أداء المعلم في الحد من مشكلة تسرب الطلاب كما يراها مشرفو ومعلمو المرحلة الابتدائية بمنطقة الباحة التعليمية. *مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، 14، 469 – 552.

طعيمة، رشدي. (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

عبد السلام، عبد السلام. (2009). *الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم*. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العجمي، محمد. (2007). *الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

العزاوي، محمد. (2005). *إدارة الجودة الشاملة*. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

عطية، محسن. (2008). *الجودة الشاملة والمنهج*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عقيلي، عمر. (2001). *المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة (وجهة نظر)*. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

علي، نادية. (2002). تصور مقترح لتطوير نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة *مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية*، القاهرة، *27*(8)، 65– 92.

عيسى، حازم ومحسن، رفيق. (2010). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسة الدراسات الإنسانية)*، *8*(1)، 147–189.

الغامدي، عادل. (2003). *أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

الغنام، نعيمة. (2001). *فاعلية أداء معلمي المرحلة الابتدائية في المنطقة الشرقية في السعودية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين.

الفتلاوي، سهيلة. (2008). *الجودة في التعليم (المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات)*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فقيهي، يحيى. (2008). *تقويم منهج الأحياء في التعليم الثانوي القائم على نظام المقررات في ضوء معايير مقترحة لتعليم العلوم*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الكعبي، نعيمة. (2004). *مستوى تحقق معايير المحتوى الأكاديمي في المدارس في مملكة البحرين*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

مهدي، إيمان. (2013). تقييم برنامج إعداد مدرس العلوم في كليات التربية بجامعة ديالى في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر التدريسيين والطلبة. *مجلة جامعة ديالى*، بغداد، *60*(2)، 1- 28.

الميمان، بدرية. (2006). الجودة الشاملة في التعليم العام المفهوم والمبادئ والمتطلبات: قراءة إسلامية. *مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، 12، 73-125.

الورثان، عدنان. (2006). *مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم*. بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الجودة في التعليم العام. المنعقد في جدة 2006/3/28.

وزارة التربية والتعليم السعودية. (2011). *معايير الجودة الشاملة في التعليم*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

ياسين، ثناء. (2008). محتوى مقرر العلوم للصف الأول متوسط ومعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمات (دراسة تقويمية). *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، *13*(7)، 14-59.

اليونسكو. (2008). *دليل تنفيذ المراجعة الذاتية*. وكالة الغوث الدولية، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Badiru, R. (2001). *Public administration: An action orientation*. Pacific Grove California, Cole Publishing, USA.

Brownstein, E., Allan, E., Ezralison, C,. Hagevik. R., Shane, J. & Veal, W. (2009). Alignment of 2003 NSTA standards for science teacher preparation with NCATE Assessment system. *Journal of science Teacher Education*, *20*(5), 403-413.

Daved, S. (2007). *Introduction to qualitative research methods*. New York: Plenum Press.

Deming, E. (1992). *Improvement of quality and productivity through action by management*, National Productivity Review.

Leonard, W. (2001). Performance assessment of a standards-based high school biology curriculum. *American Biology Teacher*, *63*(5), 310-316.

Leslie, W. (2004). *Teaching secondary school science.* Upper Saddle River, New Jersey ,Columbus ,Ohio.

Macbrien J. & Brandt, R. (1997). *A guide to education term*. The language of learning: Association for supervision and curriculum development: (http://www.ascd.org/portal/site/ascd/menuitem).

Ravitch, D. (1995). *National standards and curriculum reform in Allan C*. Ornstein & Linda S. Behar: Contemporary issues in curriculum.

Rinhart, L. (2002). On the road to quality. *Educational Leadership*, 49. EA 526 564.

Scherer, M. (2001). How and why standards can improve standards achievement. *Education Leadership*, *59*(1), 14-18.

Vranek, J. & Gandal, M. (2001). Standards: Here today, Here tomorrow. *Educational Leadership*, *59*(1), 6-13.

Wiggins, G. (1995). *Standards; Not standardization: Evoking quality student work*. Ed. Allan C. Ornstein & Linda S. Behar. edts. Contemporary issues in curriculum.

ملحق (1)

استبانة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم بصورتها الأولية

الأستاذ الدكتور/ الدكتور...حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "**درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة**". لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص مناهج العلوم وأساليب تدريسها، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة مكونة من (50) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، وهي (تصميم التعليم وإستراتيجياته، إدارة الصف، مهنية المعلم، التقويم).

ولما عهدته فيكم من خبرة وتعاون فإنني أضع بين أيديكم الاستبانة بصورتها الأولية راجياً تحكيمها من حيث:

- سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- انتماء الفقرة للمجال.
- وضوح الفقرة من حيث المعنى.
- أية ملاحظات وتعديلات ترونها مناسبة.

شاكراً ومقدراً لكم تعاونكم

الباحث

أحمد عوض الله السلمي

الرقم	الفقرة	سلامة الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة للمجال		وضوح الفقرة		الملاحظات
		سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
المجال الأول: تصميم التعليم وإستراتيجياته								
.1	يعمل معلم العلوم على إظهار علاقة الفروع لمادة العلوم مع بعضها.							
.2	يوظف التعلم التعاوني أثناء التدريس.							
.3	يوظف المعلم مبدأ الحوار وطرح الأسئلة للكشف عن خبرات الطلاب.							
.4	يحرص على تنمية المهارات الفكرية التنافسية لدى الطلاب.							
.5	يلتزم بالمنهج العلمي خلال العملية التعليمية.							
.6	يبتعد عن التلقين خلال العملية التعليمية.							
.7	يستند إلى مبدأ تعليمي يثير التحدي لتعليم الطالب التفكير.							
.8	يتخذ طرائق واستراتيجيات التدريس وفقاً لطبيعة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.							
.9	يشرك طلابه في مواقف تعليمية متنوعة.							
.10	يهيئ بيئة صفية مناسبة لدعم أشكال التدريس والتعلم المختلفة.							
.11	يساهم في تحليل محتويات الدروس مع الطلاب لإيصالهم إلى نتائج صحيحة.							
.12	يربط العملية التعليمية بخبرات الطلاب وخلفياتهم الأسرية.							
.13	يوظف مبدأ الفروق الفردية خلال التعامل مع الطلاب.							
.14	يشجع الطلاب على الاكتشاف العلمي والمبادرة والإبداع.							
.15	يستخدم المصادر والتجهيزات العلمية المتاحة بصورة فاعلة لتحقيق الأهداف التعليمية.							

الرقم	الفقرة	سلامة الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة للمجال		وضوح الفقرة		الملاحظات
		سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
المجال الثاني: إدارة الصف								
.1	يحرص معلم العلوم على حفظ النظام الصفي والمدرسي.							
.2	يحرص على إدارة سلوك الطلاب الصفي بفاعلية.							
.3	يوزع الأنشطة الصفية على جميع طلابه بطريقة عادلة.							
.4	يساعد الطلاب على العمل باللوائح والتعليمات المدرسية.							
.5	يحرص على إدارة وقت الحصة الدراسية بكفاءة.							
.6	يوزع الطلاب في مجموعات تعاونية عند التدريس.							
.7	يتجنب استخدام أسلوب العقاب في إدارة الحصة الدراسية.							
.8	يسهم في العمل على توفير بيئة صفية مناسبة.							
.9	يحرص على تقديم التغذية الراجعة الفورية لسلوكات الطلاب							
.10	يحرص على توفير المراقبة الإدارية الصفية الوقائية.							
المجال الثالث: مهنية المعلم								
.1	يقدر معلم العلوم أعمال طلابه الداعمة لعملية التعليم.							
.2	يقدم أنشطة تعليمية لامنهجية تسهم في خدمة المجتمع المحلي.							
.3	يهتم بالعلاقات الإنسانية الطيبة مع الطلاب.							
.4	يلتزم بالأعمال والمهام التعليمية التي يسندها إلى الطلبة.							

الرقم	الفقرة	سلامة الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة للمجال		وضوح الفقرة		الملاحظات
		سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
.5	يُحضر معلمين أصحاب خبرة في بعض المجالات لتقديم خبرات للطلبة.							
.6	يعمل بروح الفريق الواحد مع زملائه.							
.7	يعمل على الحد من المعوقات التي تعيق إكتساب المعلومات.							
.8	يحرص على توظيف قيم المجتمع في نفوس الطلاب.							
.9	يعمل على تقديم المثل الإيجابي للطلاب.							
.10	يدرك احتياجات الطلاب ويقّدرها.							
.11	يوجه طلابه على ضرورة احترام آراء الآخرين وإن اختلفوا معهم.							
.12	يلتزم باللوائح والأنظمة والتعليمات للأداء التعليمي.							
.13	يهتم بكل ما يستجد من تطورات تربوية تعليمية.							
المجال الرابع: التقويم								
.1	ينوع معلم العلوم في أساليب وأدوات مختلفة لتقويم أداء الطلاب.							
.2	يستخدم المحفزات الإيجابية لتطوير أداء الطلاب.							
.3	يزود الطلاب بدرجاتهم ومدى مشاركتهم خلال العملية التعليمية.							
.4	يحرص على تطوير مخرجات العملية التعليمية.							
.5	يوظف الأنشطة العلاجية والإثرائية في ضوء تقويم أداء الطلاب.							
.6	يقدر أعمال طلابه وإسهاماتهم ويشجعها.							
.7	يبتعد عن الذاتية أثناء تقويم أداء الطلاب.							

الرقم	الفقرة	سلامة الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة للمجال		وضوح الفقرة		الملاحظات
		سليمة	غير سليمة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
.8	يشخص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب ويعالجها.							
.9	يشرك أولياء الأمور في تقويم الطلاب بهدف تحسين الأداء.							
.10	يعمل بمبدأ التقويم الشامل لأداء الطلاب.							
.11	يشجع طلابه على التقويم الذاتي.							
.12	يوظف التقويم التكويني لمتابعة أداء الطلاب.							

ملحق (2)

قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
عايد حمدان سيلمان الهرش	أستاذ	تكنولوجيا التعليم	اليرموك
صالح ناصر عليمات	أستاذ	إدارة التعليم الأساسي الإدارة المدرسية	اليرموك
وصال هاني العمري	أستاذ مساعد	مناهج وأساليب تدريس العلوم	اليرموك
أمال رضا ملكاوي	أستاذ مساعد	مناهج وأساليب تدريس العلوم	اليرموك
ربى محمد فخري مقدادي	أستاذ مساعد	مناهج وأساليب تدريس الرياضيات	اليرموك
احمد محمود رضوان	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	اليرموك
ربيع رمود	أستاذ مساعد	تقنيات التعليم	جامعة الملك عبدالعزيز
وليد سالم الحلفاوي	أستاذ مشارك	تقنيات التعليم	جامعة الملك عبد العزيز
وائل رمضان عبدالحميد	أستاذ مساعد	تقنيات التعليم	جامعة الملك عبدالعزيز
محمد حسن المرسي	أستاذ	مناهج وطرق تدريس لغة عربية	جامعة الملك عبدالعزيز
يحيى الظاهري	أستاذ مشارك	المناهج وطرق التدريس	جامعة الملك عبدالعزيز
فاطمة محمد سرور	مدرس	التربية في الإسلام	اليرموك

ملحق (3)

استبانة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم بصورتها النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ الطالب .... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يتشرف الباحث بأن يضع هذه الاستبانة بين أيديكم كأداة بحث لدراسة تتعلق برسالة ماجستير في مجال أساليب تدريس العلوم بعنوان "**درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة**". ويمثل هذا الاستبيان أداة للتعرف على وجهة نظركم الحقيقة حول درجة تحقيق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية.

آمل منكم التكرم بقراءة كل محور والأسئلة الخاصة به، ثم وضع علامة (✓) أمام كل إجابة في الحقل الذي ترونه مناسب، مع العلم أن مساهمتكم في تعبئة الاستبانة بدقة وموضوعية سيكون له أكبر الأثر في الحصول على نتائج إيجابية، وأن البيانات التي ستقدم أو تكتب في هذه الاستبانة سوف تكون موضع اهتمام وتقدير وسرية تامة من قبل الباحث، ولا شك أنكم تعرفون أنها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

أرجو التذكر أن المطلوب منكم هو اختيار إجابة واحدة لكل سؤال ووضع علامة (✓) في المربع الخاص بالإجابة المناسبة للسؤال من وجهة نظركم.

شاكراً ومقدراً لكم سلفاً حسن تعاونكم

الباحث

أحمد السلمي

القسم الأول: المعلومات الشخصية للمعلم

ملاحظة: تعبأ هذه البيانات من قبل الباحث.

- **المؤهل العلمي:**

( ) بكالوريوس ( ) دراسات عليا

- **الخبرة التدريسية**

( ) أقل من 5 سنوات ( ) من 5-10 سنوات

( ) أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني: درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية

الرجاء قراءة العبارات التالية ووضع علامة (✓) أسفل الخانة التي تعبر عن وجهة نظركم:

[1] المجال الأول: تصميم التعليم وإستراتيجياته

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
.1	يحرص معلم العلوم على إبراز العلاقات بين فروع العلوم المختلفة.					
.2	يفعل التعلم التعاوني أثناء التدريس.					
.3	يستخدم الحوار والمناقشة للتعرف على خبرات الطلاب.					
.4	يحرص على تنمية المهارات الفكرية التنافسية لدى الطلاب.					
.5	يلتزم بالمنهج العلمي خلال العملية التعليمية.					
.6	يبتعد عن التلقين خلال العملية التعليمية.					
.7	يتبنى فلسفة تعليمية تثير التحدي والتفكير ليتعلم الطالب تحمل المسؤولية.					
.8	يختار طرائق واستراتيجيات التدريس وفقاً لطبيعة الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.					
.9	يشرك طلابه في مواقف تعليمية متنوعة.					
.10	يهيئ بيئة صفية مناسبة لدعم أشكال التدريس والتعلم المختلفة.					
.11	يساعد طلابه على تحليل محتوى الدرس للتوصل إلى استنتاجات صحيحة.					
.12	يربط العملية التعليمية بخبرات الطلاب وخلفياتهم الأسرية.					
.13	يحرص على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب أثناء عملية التعليم.					
.14	يشجع الطلاب على الاكتشاف العلمي والمبادرة والإبداع.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
.15	يوظف المصادر والتجهيزات العلمية المتاحة بصورة فاعلة لتحقيق الأهداف التعليمية.					

[2] المجال الثاني: إدارة الصف

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
.1	يحرص معلم العلوم على حفظ النظام الصفي والمدرسي.					
.2	يحرص على إدارة سلوك الطلاب الصفي بفاعلية.					
.3	يوزع النشاطات الصفية على جميع طلابه بطريقة عادلة.					
.4	يوجه طلابه على الالتزام باللوائح والأنظمة المدرسية.					
.5	يحرص على إدارة وقت الحصة الدراسية بكفاءة.					
.6	يوزع الطلاب في مجموعات تعاونية عند التدريس.					
.7	يتجنب استخدام أسلوب العقاب في إدارة الحصة الدراسية.					
.8	يوفر البيئة التنظيمية الصفية المناسبة.					
.9	يحرص على تقديم التغذية الراجعة الفورية لسلوكات الطلاب					
.10	يحرص على توفير الرقابة الإدارية الصفية الوقائية.					

[3] المجال الثالث: مهنية المعلم

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
.1	يقدر معلم العلوم أعمال طلابه الداعمة لعملية التعليم.					
.2	يقدم أنشطة تعليمية لامنهجية تسهم في خدمة المجتمع المحلي.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافقة				
		موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
3.	يهتم بالعلاقات الإنسانية الطيبة مع الطلاب.					
4.	يتابع الأعمال والمهمات التعليمية التي يكلف بها الطلبة					
5.	يُحضر معلمين أصحاب خبرة في بعض المجالات لتقديم خبرات للطلبة.					
6.	يوجه طلابه للعمل بروح الفريق الواحد.					
7.	يحرص على إزالة المعوقات التي تحد من اكتساب الطلاب للمعرفة.					
8.	يحرص على ترسيخ قيم المجتمع في نفوس الطلاب.					
9.	يعمل على تقديم المثل الإيجابي للطلاب.					
10.	يدرك احتياجات الطلاب ويقدّرها.					
11.	يوجه طلابه على ضرورة احترام آراء الآخرين وإن اختلفوا معهم.					
12.	يلتزم باللوائح والأنظمة والتعليمات للأداء التعليمي.					
13.	يحرص على تقديم كل ما يستجد من تطورات تربوية تعليمية لطلابه.					

[4] المجال الرابع: التقويم

الرقم	الفقرة	درجة الموافق				
		موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جداً
1.	ينوع معلم العلوم في أساليب وأدوات التقويم لأداء الطلاب					
2.	يقدم حوافز إيجابية لتطوير أداء الطلاب					
3.	يحرص على توفير التغذية الراجعة للطلاب حول أدائهم.					
4.	يوظف التقويم التكويني لمتابعة أداء الطلاب					
5.	يوظف الأنشطة العلاجية والإثرائية في ضوء تقويم أداء الطلاب.					
6.	يقدر إنجازات طلابه وإسهاماتهم ويشجعها.					
7.	يبتعد عن الذاتية أثناء تقويم أداء الطلاب.					
8.	يشخص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب ويتابعها.					

الرقم	الفقرة	درجة الموافق				
		موافق جداً	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق جداً
.9	يشرك أولياء الأمور في تقويم الطلاب بهدف تحسين الأداء.					
.10	يعمل على تقويم الطلاب في جميع جوانب النمو المختلفة					
.11	يشجع طلابه على التقويم الذاتي.					
.12	يوظف التقويم التكويني لمتابعة أداء الطلاب.					

ملحق (4)

خطاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك للملحقية الثقافية السعودية في الأردن

جامعــــة اليرمــــوك
YARMOUK UNIVERSITY

كليــة التربيــة
مكتـــب العميــد

الرقم: ك ت/١٠٧/ ١٨/ ١٦٩
التاريخ: ٢٣/جمادي الأولى/ ١٤٣٥ هـ
الموافق: ٢٤/ آذار/ ٢٠١٤ م

إلى من يهمه الأمر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب احمد عوض الله هليل السلمي

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الطالب احمد عوض الله هليل السلمي، ورقمه الجامعي (٢٠١١٤٠٣١٢٨)، بدراسة بعنوان "درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جدة"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص مناهج العلوم وأساليب تدريسها. ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة المرفقة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس محافظة جدة في المملكة العربية السعودية.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل الخصاونة

جامعة اليرموك - كلية التربية

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمان

رقم الوارد: ٢٥٤٠
التاريخ: ١٤٣٥/٠٥/٢٩
المرفقات:

تلفون: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٩٩ -٢- ٩٦٢ + اربد - الأردن
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax: + 962 - 2-7211199 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.yu.edu.jo

ملحق (5)

خطاب تسهيل مهمة موجه من الملحقية الثقافية السعودية في الأردن إلى إدارة التعليم في محافظة جدة

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL MISSION
AMMAN

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير التربية والتعليم بمحافظة جده المحترم

١٠٦٨٧٥٦٠٩٥

السلام عليكم ورحمة الله بركاته... وبعد:

إشارة لخطاب جامعة اليرموك رقم ك.ت/١٠٧/١٨/١٦٩ وتاريخ ٢٠١٤/٠٣/٢٤م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب /**احمد عوض الله هليل السلمي**، الملتحق بجامعة **اليرموك** في تخصص **مناهج العلوم وأساليب تدريسها لمرحلة الماجستير** على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه الميداني لرسالة الماجستير التي هي بعنوان (درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في ممارسات معلمي العلوم التعليمية للمرحلة الثانوية في محافظة جده).

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي في الأردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمان
رقم الصادر : ٢٦٢٦
التاريخ : ١٤٣٥/٠٥/٢٩
المرفقات : ٨

الرقم :........ التاريخ :........ الموضوع :........ المرفقات :........

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

Abstract

Al- Salmy, Ahmad Awad Allah. Degree of Achievement of Total Quality Standards in the Educational Practices of Science Teachers at the Secondary Stage in Jedda Governorate. Master Thesis. Yarmouk University, 2014, (Supervisor: Dr. Waleed Hussein Nawafleh).

This study aimed at revealed the degree of achieve of total quality standards in the educational practices of science teachers at the secondary stage in Jedda governorate. To achieve the objectives of the study the researcher prepared questionnaire to reveal the degree of achieve of total quality standards in the educational practices of science teachers. The sample of the students consisted of (60) teachers from science teachers of the secondary stage, and (600) students of secondary stage, were chosen randomly.

The results of the study showed that achieve of total quality standards in the educational practices of science teachers at the secondary stage came with high degree on the tool as a whole, and all the domains, the results indicated there was no significant difference in degree of achieve of total quality standards in the educational practices of science teachers as a whole, and all the domains, due to scientific qualification variable, and there was different, due to teaching experience variable, on the tool as a whole, and all the domains, between the teachers with teaching experience less than (5 years), and the teachers with teaching experience, from (5- 10 years), and those with teaching experience more than (10 years), in favor of teachers with teaching experience less than (5 years), and between the teachers with teaching experience from (5-10 years), and the teachers with teaching experience, (more than 10 years), in favor of teachers, with teaching experience from (5-10 years).

In light of the findings of the study results the researcher recommended to work on involving parents in the evaluation of student performance, and provide feedback about behavior and performance of students.

Keywords: Total quality standard, practices of Science teachers, secondary stage.